



HAL
open science

La favorisation de l'estime de soi en EPS par des feed-back en classe de CM2

Amélie Briche

► **To cite this version:**

Amélie Briche. La favorisation de l'estime de soi en EPS par des feed-back en classe de CM2. Education. 2023. dumas-04130800

HAL Id: dumas-04130800

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04130800>

Submitted on 16 Jun 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MASTER 1 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2022 - 2023

**DOSSIER UE C.2
SEMESTRE 4
SESSION 1**

La favorisation de l'estime de soi en EPS par des feed-back en
classe de CM2

Prénom et Nom de l'étudiant : Amélie Briche

Site de formation : Arras

Section : 6

Nom de l'enseignant : Monsieur Groenen

Remerciements

Je tiens avant tout à remercier mon tuteur de mémoire Monsieur Haimo Goenen, pour son investissement et son aide pour la conception de ce mémoire.

Je remercie madame Nancy Morel, enseignante à l'école du Vieux Moulin de Ames pour m'avoir donné l'occasion de réaliser ma séquence, d'avoir accepté que j'intervienne dans sa classe et pour avoir adapté son organisation afin que je puisse effectuer dans les meilleures conditions possibles ma séquence.

Je remercie les collègues du RPI pour le prêt de matériel de gymnastique rythmique.

Je tiens également à remercier le maire d'Ames Marcel Cocq ainsi que le personnel de la mairie pour l'accès la salle des fêtes afin que les élèves puissent pratiquer cette activité.

Pour terminer, je souhaite remercier mon entourage pour leur soutien, leur patience et l'aide qu'ils m'ont fourni lors de mes recherches.

Sommaire :

Introduction	p. 1 à 2
1. <u>Définition de l'objet d'étude</u>	p. 3 à 7
Méthodologie de recherches permettant la réalisation de ce mémoire.....	p. 3
1.1 Définition de la thématique et problématisation des termes	p. 3 à 6
a) L'estime de soi	p. 3 à 4
b) Feed-back.....	p. 4 à 5
c) EPS.....	p. 5
c.1) Gymnastique Rythmique (GR)	p. 5 à 6
1.2 Mise en relation des termes	p. 6 à 7
2. <u>Revue Littérature</u>	p. 7 à 21
2.1 Les articles scientifiques.....	p. 7 à 17
a) André C (2005)	p. 7 à 9
b) Famose J-P, Guerin F, Sarrazin P (2005).....	p. 9 à 10
c) Alaphilippe D & Maintier C (2007)	p. 11 à 12
d) Alaphilippe D, Maintier C, Clarisse R, Testu F (2010)	p. 12
e) Ninot, G., Delignières, D., & Fortes, M. (2000)	p. 13
f) Christelle Bosc-Miné (2014)	p.13 à 16
g) T. Merian et B. Baumberger (2007)	p. 16 à 17
2.2 Mémoire	p. 17 à 19
a) Mémoire de Stéphanie Brias	p. 17 à 19
2.3 Conclusion revue littérature	p. 20 à 21
3. <u>Problématique et ancrage professionnel</u>	p. 21 à 22
3.1 Problématique	p. 21
3.2 Ancrage professionnel	p. 21 à 22
4. <u>Méthodologie de recueil de données</u>	p 22 à 26
4.1 Population observée.....	p. 23
4.2 Outils de recueil de données	p. 23 à 26
4.2.a. Le questionnaire.....	p. 23 à 26
4.2.b. La fiche d'analyse des feed-back	p. 26
5. <u>Analyse et résultats</u>	p. 27 à 33

5.1. La séquence	p. 27 à 28
5.2. Les résultats obtenus	p. 28 à 33
6. <u>Réflexion professionnelle</u>	p. 33 à 35
Conclusion	p. 35 à 37
Bibliographie	p. 38 à 40
Sitographie	p. 41 à 42
Liste d'abréviations	p. 43
Annexes	p. 44 à 77
Mots-clés	p. 78
Résumés français/anglais	p. 78

Introduction

« Nul ne peut être heureux s'il ne jouit pas de sa propre estime » Jean-Jacques Rousseau (1761). La thématique de ce mémoire portera sur l'estime de soi et plus particulièrement sur la favorisation de l'estime de soi dans les situations d'apprentissage en Education Physique et Sportive à l'école (EPS).

J'ai choisi cette thématique pour approfondir mes connaissances sur le sujet. En effet, pendant ma formation en licence STAPS, et en Master MEEF 1^{er} degré à l'INSPE d'Arras, j'ai acquis des savoirs théoriques en psychologie, ainsi que des savoirs sur le développement de l'enfant, qui montrent que l'estime de soi est importante pour la santé mentale de l'élève.

De plus, mon choix s'oriente également en fonction d'un constat réalisé sur le site de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS, mars 2023) qui affirme qu'une faible estime de soi peut mener à un trouble mental comme la dépression. Il est signalé que ce phénomène peut être observé dans le cadre scolaire, cela veut donc dire que dès l'enfance, l'individu peut avoir une faible estime de soi. C'est pourquoi, les programmes scolaires sont conçus pour prévenir et consolider les aptitudes positives afin de réduire les difficultés rencontrées chez les élèves.

Lors d'un échange avec les enseignants de CM1 et de CM2, j'ai appris que certains élèves de la classe avaient des problèmes d'estime de soi. En parlant avec l'enseignante de CM1, le constat suivant a émergé : « ce sont toujours les mêmes élèves qui participent et certains essaient de se faire oublier » L'enseignante de CM1 qui avait cette classe l'année dernière a confirmé ce problème et a même abordé le fait qu'un élève de la classe refusait de pratiquer en EPS et ce problème est réapparu cette année en CM2. En effet, le thème de la favorisation de l'estime de soi me semble pertinent en fonction de ce contexte car travailler l'estime de soi va permettre aux élèves d'améliorer le problème de participation.

Mon contexte de stage va impacter la façon dont je vais réaliser mon mémoire car il y a peu d'infrastructures et de matériels. L'enseignante m'a proposé de faire une séquence en Gymnastique Rythmique (GR) dans la salle des fêtes du village. Afin de combler le manque de matériel, nous avons demandé aux collègues des autres écoles du RPI le prêt d'engins. Enfin, ce concept est un thème qui revient régulièrement dans les échanges entre enseignants car il est fondamental pour que l'élève s'épanouisse, se sente bien à l'école et pour prévenir le plus tôt possible contre le décrochage scolaire et préconiser la réussite pour tous. « Au fil du cycle, l'enseignant développe la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions

et leurs sentiments. Il est attentif à ce que tous puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres » (Éduscol, 2021). La mise en exergue de ce concept par les programmes démontre l'intérêt qu'il faut lui porter dans la conception de l'éducation. Nous pouvons donc dire que l'estime de soi est un but essentiel du programme de l'Éducation Nationale.

En tant que future enseignante, il me semble nécessaire de m'interroger sur la manière de favoriser l'estime de soi, chez des élèves à l'école élémentaire pour éviter le décrochage scolaire ou la sensation de mal-être chez ces derniers.

Il convient alors de s'interroger sur les méthodes et les outils utilisables pour favoriser l'estime de soi dans la conception d'une séquence d'apprentissage répondant au domaine de l'Éducation Physique et Sportive.

1. Définition de l'objet d'étude

Méthodologie de recherche permettant la réalisation de ce mémoire.

Pour définir les termes d'estime de soi et de feed-back, j'ai utilisé différentes méthodes de recherche afin de faire un bilan qualitatif et quantitatif des travaux déjà réalisés en lien avec ma thématique. J'ai établi des recherches avancées à partir de la base de données CAIRN, en utilisant comme mots-clés « Estime de soi », « école », « EPS » et « feed-back ». J'ai limité la recherche en me focalisant sur les résumés d'articles ou de revues. D'autres bases de données m'ont été utiles pour trouver des articles scientifiques notamment Persée et Google Scholar. J'ai également regardé dans les mémoires déjà réalisés sur l'estime de soi, si des références m'intéressaient. J'ai utilisé le mémoire de Brias Stéphanie, car il traite la valorisation de l'estime de soi chez les élèves et les apprenants. Ce mémoire m'est utile car il est étroitement lié à mes recherches. Pour la notion « EPS » je me suis documentée sur le site Éduscol plus précisément sur les programmes et les instructions officielles.

1.1 Définition de la thématique et problématisation des termes

a) L'estime de soi

L'estime de soi est un concept psychologique étudié par de nombreux chercheurs. Mes recherches m'ont donné l'occasion de sélectionner plusieurs définitions. Tout d'abord, la définition d'André C (2005), définit l'estime de soi comme une composante de la personnalité suivant trois aspects du Soi : l'aspect comportemental, l'aspect cognitive et l'aspect affectif. Selon l'auteur, c'est l'aspect affectif qui impacte le plus l'estime de soi. De plus, André C. affirme que ce concept est la résultante de cinq composantes : l'aspect physique, la réussite scolaire, les compétences athlétiques, la conformité comportementale et la popularité. Ensuite, J. P Famose, F. Guerin, P. Sarrazin (2005) définissent ce concept comme : « Être plus ou moins fier de soi et de son comportement, d'avoir une image générale de soi-même plus ou moins positive ». Les auteurs nous disent que l'estime de soi est un jugement qualificatif et un sentiment lié à la représentation qu'un individu a de lui-même. Enfin, D. Alaphilippe et C. Maintier (2007) définissent ce concept comme étant une évaluation des compétences en lien avec la comparaison sociale. L'enfant va prendre conscience de ses limites et cela va engendrer une modification de l'auto-évaluation. Ces définitions nous confirment que l'estime de soi correspond à une dimension évaluative de soi liée à l'aspect affectif de la personnalité. C'est

également un degré de satisfaction vis-à-vis de soi, amenant au sentiment d'approbation ou de désapprobation. Cette évaluation de soi peut varier avec la comparaison sociale, c'est-à-dire qu'un individu peut changer la représentation qu'il a de lui-même en se comparant aux autres individus. Fox et Corbin (1989) nous apprennent que l'estime de soi est constituée de plusieurs composantes : l'estime globale de soi, la valeur physique perçue, l'endurance, la compétence sportive, l'apparence et la force. Pour la définition de l'estime de soi, je vais retenir celle des travaux de D. Alaphilippe et C. Maintier puisqu'ils ont travaillé à l'échelle de l'école, donc au 1^{er} degré, qui correspond plus étroitement avec ma recherche. Cette définition met en avant le fait que l'enfant se compare à ses pairs, apprend ses limites et de ce fait réévalue ses compétences. Cela entraîne une modification de l'estime de soi chez l'enfant. Je vais également prendre en compte les travaux de Fox et Corbin (1989) car ils précisent les différentes composantes de l'estime de soi tout en apportant un outil de mesure de l'estime de soi le PSPP (Physical Self-Perception Profile) (annexe 5).

L'estime de soi est donc un jugement d'approbation ou de désapprobation de soi, l'élève s'évalue sur une action ou un comportement, cette évaluation impacte ses sentiments, sa satisfaction vis-à-vis de lui-même. L'estime de soi peut être impactée positivement ou négativement par la comparaison sociale mais aussi par l'enseignant en fonction des feed-back qu'il leur donne, il doit donc être vigilant lors de ses échanges avec les élèves.

b) Feed-back (FB)

Ce concept est défini par C. Bosc-Miné (2014) dans son article « caractéristiques et fonctions des feed-back dans l'apprentissage », comme une communication entre un émetteur et un destinataire. Cela se traduit par une information transmise à un élève par un enseignant. Plus précisément, « ce sont des informations qui permettent à l'apprenant de confirmer, compléter, remplacer, régler ou restructurer l'information en mémoire » C. Bosc-Miné (2014). Nous pouvons donc comprendre que les informations données vont permettre à l'élève de juger la qualité de son action pour agir et améliorer le résultat. L'auteur nous informe que les feed-back ont différentes caractéristiques : la source, la connotation positive ou négative, les niveaux de focalisation, le nombre de feed-back donné pendant la tâche, la cohérence inter-feed-back et le moment de réception. Il y a également différents types d'interactions, elles sont différenciées

en fonction des informations données. Il y a donc des feed-back de « vérification » donnant une indication de justesse ou d'inexactitude à l'individu sur une tâche qu'il vient de réaliser, ainsi que des feed-back « d'élaboration » qui donnent des indications visant à guider les apprenants. Schmidt (1993) définit également l'estime de soi comme étant une « information concernant la différence entre l'état d'un objectif et la performance ». Selon cette définition, les feed-back sont une interaction visant à donner une information à l'apprenant. Cette information lui indique l'écart entre ce qu'il a produit et le résultat attendu. T. Merian et B. Baumberger (2007) mettent en avant 2 types de feed-back : les feed-back intrinsèques qui proviennent du sujet et les feed-back extrinsèques qui proviennent d'une source externe. Tout comme C. Bosc-Miné (2014) les auteurs distinguent deux types d'informations transmises par les feed-back : la connaissance du résultat de l'action et la connaissance de la performance.

Nous pouvons donc dire qu'il y a de nombreux feed-back, en effet ils varient en fonction des sources intrinsèques ou extrinsèques, en fonction des différentes caractéristiques énoncées précédemment et en fonction des informations transmises. Les feed-back sont présents en EPS, en effet un enseignant y a recours afin d'aider l'apprenant à améliorer sa performance, pour encourager l'apprenant, pour valider une tâche.

c) Education Physique et Sportive (EPS)

Cette notion est décrite dans le Bulletin Officiel de l'Education Nationale plus précisément dans les programmes du cycle 1, 2 et 3. Dans les programmes du cycle 1, il est indiqué que la pratique des activités physiques permet de mobiliser, stimuler, enrichir l'imaginaire et permet d'éprouver des émotions, sensations nouvelles. Dans les programmes de cycle 2 et 3, cette discipline a pour finalité de « former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci de vivre ensemble ». Enfin, il est formulé que l'EPS initie au plaisir de la pratique sportive et permet l'amélioration de la qualité de vie des élèves d'un point de vue mental et physique.

c. 1) La gymnastique rythmique (GR)

Notre mémoire étant centré sur la gymnastique rythmique et sportive, nous allons donc décrire cette APSA. La GR fait partie du champ d'apprentissage n°3, qui correspond à « s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique » selon le site

institutionnel Éduscol. La logique interne de cette activité est de « produire des formes corporelles destinées à être vues et jugées, selon un code collectif ». L'attendu de fin de cycle 3 en GR est de respecter les prestations des autres et d'accepter de se produire devant les autres. L'enseignant veillera à atteindre cet attendu en fin de séquence. Selon le site institutionnel Éduscol, cette APSA permet la construction de plusieurs compétences : L'exploitation et l'enrichissement de la motricité des élèves par la production de formes corporelles cela peut se faire collectivement ou individuellement, l'élaboration d'une prestation artistique et acrobatique organisée par un code, les élèves sont capables de maîtriser les risques qu'ils prennent lorsqu'ils réalisent leurs prestations. Cette APSA permet également de favoriser la communiquer et l'interaction.

1.2 Mise en relation des termes

Nous savons que l'EPS permet d'améliorer la qualité de vie des élèves, physiquement et mentalement. En effet, les émotions et sensations éprouvées lors de la pratique des activités physiques vont impacter les élèves et influencer leur estime de soi. Comme nous l'avons vu précédemment, l'estime de soi est un phénomène de jugement interne, les élèves vont juger leurs capacités en EPS en se valorisant ou dévalorisant selon la tâche qu'ils viennent d'accomplir, cela peut affecter leur santé mentale positivement ou négativement. Nous pouvons donc dire que l'EPS contribue à la santé mentale, par la favorisation de l'estime de soi. De plus, les programmes d'EPS préconisent l'estime de soi en articulant des activités autour du bien-être et la santé. En EPS les élèves vont développer des attitudes et des actions favorables à la valeur physique perçue qui est l'une des composantes de l'estime de soi selon André C (2005). Nous pouvons donc dire que les activités réalisées en EPS contribuent à renforcer l'estime de soi des élèves. La GR est une activité physique, sportive et artistique (APSA) utilisée en EPS. La GR faisant partie de l'EPS, nous pouvons dire qu'elle contribue également à la favorisation de l'estime de soi. Nous pouvons également ajouter qu'en GR, l'aspect corporel est fortement présent car les apprenants mobilisent leurs corps et s'expriment à travers le langage corporel. Nous savons grâce à la définition de l'estime de soi que ce concept repose sur plusieurs composantes en lien avec le domaine corporel comme par exemple, l'apparence ou encore la valeur physique perçue. De plus, si certains élèves ayant une faible estime de soi refusent de pratiquer ou n'osent pas s'engager dans l'activité, leurs apprentissages dans ce domaine seront

réprimés. C'est pourquoi nous pouvons affirmer que cette APSA est utile pour travailler sur la favorisation de l'estime de soi.

Enfin, l'enseignant en EPS, peut donner des feed-back afin de modifier les performances de ses élèves et d'atteindre le résultat attendu. L'enseignant utilise les feed-back afin de valider les performances de ses élèves ou pour les aider à réajuster leurs actions afin de s'améliorer dans l'activité. Les FB vont aussi permettre à l'enseignant d'encourager les élèves, ce qui fera émaner un sentiment de compétences chez les élèves. Ce sentiment de compétences leur donne l'occasion de s'engager activement dans l'activité cela aura des répercussions positives sur leurs apprentissages en EPS. Nous pouvons donc dire que les feed-back permettent à l'élève de se sentir soutenu et compétent, ce phénomène contribue également à la favorisation de l'estime de soi. En GR, les feed-back sont également présents, l'enseignant les utilise pour féliciter, encourager les élèves sur leurs actions ou pour les modifier lorsqu'ils réalisent des figures ou des prestations. En effet, les informations données par les FB vont guider l'élève dans la réalisation d'une figure afin que celui-ci puisse lors d'un prochain essai améliorer sa performance et se sentir compétent en GR.

Donc l'enseignant dans la création de sa séquence en GR doit penser à des activités promouvant l'estime de soi des élèves afin de travailler sur leur santé mentale. Il doit également savoir quel type de feed-back donner à ses élèves pour qu'ils soient réceptifs et les intègrent dans leurs futures performances en vue de s'améliorer et donc parallèlement impacter positivement l'estime de soi des élèves.

2. Revue Littérature

2.1 Les articles scientifiques

a) André C (2005)

Titre : « Recherche en soins infirmiers – La résilience »

La première question posée dans cet article, à laquelle l'auteur va répondre est : « Qu'est-ce que l'estime de soi ? ». Ce concept est défini comme une composante de la personnalité composée de trois aspects du Soi : L'aspect comportementale, l'aspect cognitif et l'aspect émotionnel. Il est précisé que l'aspect affectif est le plus fort en matière d'estime de soi.

La seconde question soulevée est : « Une ou des estimes de soi ? ». L'auteur nous dit que

l'estime de soi n'est pas une composante unique, mais le résultat de cinq composantes chez l'enfant :

- « L'aspect physique (« Est-ce que je plais aux autres ? ») »
- « La réussite scolaire (« Suis-je bon élève ? ») »
- « Les compétences athlétiques (« Est-ce que je suis forte, rapide ? ») »
- « La conformité comportementale (« Les adultes m'apprécient-ils ? ») »
- « La popularité (« Est-ce qu'on m'aime bien ? ») »

Ces cinq composantes ne sont pas forcément traitées de façon homogène, un élève peut avoir une estime de soi élevée dans le domaine de la popularité mais s'auto-évaluer négativement dans le domaine des résultats scolaires, il est donc primordial de prendre en compte l'importance octroyée à ces domaines.

L'auteur affirme que le regard des autres influence l'estime de soi, en disant que le positionnement de l'individu par rapport aux autres est un mécanisme d'ajustement de l'estime de soi. De plus, il est dit que la comparaison sociale est un élément de régulation de l'estime de soi. Les sujets rencontrant des difficultés mais ayant une haute estime de soi vont avoir tendance à comparer « vers le bas » en se disant « Il y a pire que moi » à l'inverse des personnes ayant une faible estime de soi, qui eux auront tendance à comparer « vers le haut » en se disant « beaucoup de personnes sont meilleures que moi », cela mène à l'auto-dévalorisation. Ensuite, l'auteur met en avant le lien entre les résultats scolaires et l'estime de soi. Il nous dit qu'un enfant ayant une haute estime de soi va adopter des stratégies de résolutions de problèmes en cas de difficultés et va s'appuyer sur un soutien social. A l'inverse d'un enfant ayant une estime de soi basse, il adopte des stratégies inverses et aura une réticence à parler avec d'autres personnes.

Enfin, l'article nous renseigne sur les fonctions de ce concept, il est dit que l'une des fonctions principales de l'estime de soi est la capacité à s'engager dans l'action. De ce fait, un individu ayant une faible estime de soi va s'engager dans l'activité avec prudence et renoncer rapidement en cas de difficultés, et le phénomène inverse sera observable pour un individu ayant une estime de soi élevée.

Cet article est plus orienté vers le domaine de la santé, mais il est intéressant parce qu'il complète mes recherches et aborde également l'estime de soi chez les enfants. Toutefois, le

niveau scolaire n'est pas mentionné. Cet article m'indique les trois aspects du soi qui sont impactés par l'estime de soi, le fonctionnement de ces cinq composantes, ainsi que le mécanisme d'ajustement de l'estime de soi, qui est la comparaison avec ses pairs. Cet article est intéressant car il évoque le lien entre l'estime de soi et les résultats scolaires, les stratégies que vont employer les enfants en cas de difficultés. Enfin, cet article nous renseigne sur la fonction principale de ce concept qui est la capacité à s'engager.

b) Famose J-P, Guerin F, Sarrazin P (2005)

Titre : « Les croyances sur soi : clarification conceptuelle, formation, et relations à la performance sportive ».

Dans cet article, il s'avère que l'estime de soi et les concepts qui lui sont liés comme l'image de soi et le sentiment de compétence sont souvent abordés dans des contextes comme la santé mentale et l'éducation. Par rapport au contexte éducatif, l'estime de soi est l'un des objectifs principaux car ce concept est présent dans de nombreux programmes à travers le monde. Pour le contexte de la santé mentale, il est dit que l'estime de soi est associée à « la stabilité émotionnelle, la capacité à faire face aux situations stressantes, le bien-être et la satisfaction ». A l'inverse, une faible estime de soi amène des comportements à risque comme l'anxiété, la dépression... Enfin, cet article nous informe que ce concept a des propriétés motivationnelles, car l'estime de soi est liée au désir de s'engager ou non dans une activité. Cet article énonce le fait que pour comprendre l'estime de soi en EPS, il est nécessaire de regarder l'importance qu'un individu a d'un domaine particulier du concept de soi. De plus, les auteurs mettent en avant le fait qu'une confusion s'est installée entre les deux concepts. Ils disent que le concept de soi est « descriptif ». En effet, l'identité de soi est fixée en fonction des aptitudes, traits, qualités et rôles possédés par l'individu alors que l'estime de soi est quant à elle « affective ».

Famose J-P, Guerin F, Sarrazin P (2005) définissent l'estime de soi comme « être plus ou moins fier de soi et de son comportement, et avoir une image générale de soi-même plus ou moins positive. » Dit différemment, l'estime de soi est un jugement qualitatif et un sentiment associé à la description qu'un individu fait de lui.

Dans cet article, une autre question est soulevée sur la stabilité de l'estime de soi. Dans la mesure où ce concept est estimé relativement stable, cette « stabilité » peut en effet fluctuer sur le long terme par un changement considérable dans la vie. Mais il peut y avoir des fluctuations

à court terme. En effet, un individu peut avoir une estime de soi élevée et montrer des fluctuations à tout moment. Elle est alors dite instable. Les sentiments de l'individu changent en fonction d'une information évaluative de l'individu lui-même, si l'information est positive alors l'estime de soi sera favorable et inversement si les informations sont négatives.

Enfin, Famose J-P, Guerin F, Sarrazin P (2005) déterminent les éléments constitutifs de l'estime de soi. Ils disent que les croyances de soi d'un individu, n'ont pas toutes des répercussions sur l'estime de soi, ils appuient leurs propos en disant : « il ne suffit pas de savoir que l'on est compétent pour ressentir une émotion de joie et de fierté, encore faut-il valoriser la compétence dans le domaine concernée ». Ils donnent deux exemples pour illustrer leur affirmation. Premier exemple, un joueur peut croire qu'il n'est pas compétent au tennis car il a une faible perception de ses capacités, cela n'affectera pas son sentiment global de lui-même s'il ne considère pas cette activité comme un aspect important de son soi.

Deuxième exemple, ils nous disent que si une personne extérieure dit à un joueur qu'il est mauvais au football et qu'il considère cette activité comme un aspect important de son soi, le joueur va être affecté par cette remarque.

Cet article est utile pour mes recherches car il place l'estime de soi dans le contexte éducatif, mais aussi dans celui de la santé mentale. Leurs recherches sont situées à l'échelle du secondaire, comme l'âge des élèves est relativement proche de celui de la population observée lors de mes recherches cela me permet de exploiter cet article. Les auteurs montrent les différentes répercussions qui peuvent y avoir autour de ce concept, il définit l'estime de soi et la différence du concept de soi, en apportant des définitions de chaque concept ce qui donne l'occasion de ne plus les confondre.

Tout d'abord, je retiens de cet article que l'estime de soi impacte l'aspect affectif d'un individu, que pour comprendre l'estime en soi en EPS, il faut voir l'importance que le sujet porte à un domaine spécifique du concept de soi. Puisque toutes les croyances de soi d'un sujet n'ont pas forcément de répercussion sur l'estime de soi. Enfin, je retiens le fait que l'estime de soi est liée à la motivation et à l'engagement des élèves, et que cet article présente le phénomène de fluctuation de l'estime de soi, ou la stabilité de ce concept est à nuancer.

c) Alaphilippe D & Maintier C (2007)

Titre : « Estime de soi des élèves de cycle primaire en fonction du niveau de classe et du type de zone d'éducation. »

Dans cet article, il est mis en avant le fait que la représentation de soi des élèves dans le système éducatif est impactée par l'activité physique, les performances et leurs évaluations. Cette représentation de soi est mise en place de 3 à 11 ans, pendant cette période l'enfant fréquente les écoles. Il est dit que les activités scolaires et la comparaison avec les autres peuvent modifier la représentation de soi que l'enfant est en train de construire.

Ils illustrent leurs propos en disant que dans une classe, seul un nombre restreint d'élèves arrivent à se valoriser à travers la qualité de la performance réalisée. Pour la majorité, un sentiment de dévalorisation de soi sera instauré. C'est pourquoi, les éducateurs ne doivent pas seulement transmettre le savoir mais doivent aussi prendre en compte la dimension psychologique individuelle de l'élève. En France, les enfants sont au cœur du dispositif scolaire et comme l'éducation n'est plus simplement une transmission de savoirs, les programmes et les projets de classe sont également orientés vers le domaine psychologique comme l'accroissement de l'estime de soi. Cet article, m'informe qu'à l'entrée de l'école primaire, les élèves ont une auto-évaluation de soi hautement positive, cela va même jusqu'à avoir des ambitions de réussite peu réaliste. C'est avec la comparaison des pairs que les évaluations de l'enfant deviennent plus objectives. Vers l'âge de 7-8 ans les aptitudes cognitives de l'enfant lui permettront d'évaluer ses compétences en utilisant la comparaison sociale. Le développement intellectuel de l'enfant entre 8 et 15 ans et cette comparaison sociale vont permettre de lui faire prendre conscience de ses limites et de ce fait, entraîner une modification de l'auto-évaluation.

Cet article aborde ensuite la dimension scolaire du concept de soi, Alaphilippe D & Maintier C disent que dans cette dimension, le concept de soi est lié à la réussite ou à l'échec donc aux résultats scolaires. Les échecs sont la source d'une dépréciation que l'individu peut avoir de lui-même. Il peuvent donc avoir des conséquences considérables lorsqu'ils sont associés à un enfant. Toutefois, un individu ayant une haute estime de soi ne va pas obligatoirement avoir des résultats scolaires élevés. De plus, de faibles résultats n'ont pas toujours des répercussions négatives sur l'estime de soi.

Ensuite, les auteurs disent que l'estime de soi et les auto-évaluations des élèves peuvent être influencées par l'organisation de l'école et sa pédagogie, l'environnement social et le niveau scolaire.

Cet article est profitable, puisqu'il aborde des recherches menées dans le 1^{er} degré, sur les enfants et le développement intellectuel, je pourrai donc être amenée à utiliser ces observables pour la réalisation de ce mémoire. Il m'informe que les représentations de soi des enfants sont en construction et qu'elles peuvent être impactées par la pratique de l'EPS, les évaluations et la performance. L'estime de soi et l'auto-évaluation des enfants sont influencées par la comparaison avec les pairs comme le disait André C. (2005) dans son article, mais les auteurs ajoutent à cet élément l'environnement scolaire et la pédagogie de l'école. Enfin, cet article évoque le fait qu'il faut donner une certaine importance au domaine pour que celui-ci impacte l'estime de soi des élèves.

d) Alaphilippe D, Maintier C, Clarisse R et Testu F (2010)

Titre : « Effet du contexte scolaire sur l'estime de soi à l'école primaire »

Dans cet article, il est mentionné que chez les enfants, la construction du Soi se fait par l'estime de soi mais plus particulièrement une estime de soi qui diminue au fil des ans. Les auteurs affirment que les plus jeunes auront une estime de soi très élevée et qu'avec le temps et la comparaison avec les pairs celle-ci sera plus juste. Plus précisément ils disent que c'est vers 7-8 ans que la maturation de l'enfant va lui permettre d'évaluer ses compétences, toujours en se comparant avec ses pairs. Enfin, l'article parle de la relation entre l'estime de soi et la performance scolaire, il dit que ce n'est pas parce qu'on a une basse estime de soi, que l'on est moins performant à l'école et pareillement pour une estime de soi élevée et de bons résultats.

Cet article est utile pour ma recherche car c'est une étude menée sur des enfants scolarisés à l'école primaire, cela apporte donc des éléments concrets sur lesquels je vais m'appuyer pour la réalisation de la suite de ce mémoire. De plus, cet article confirme et reprend l'idée mise en avant dans l'article d'Alaphilippe D. et de Maintier C. (2007) sur le fait que les plus petits ont majoritairement une estime de soi élevée et qu'avec le temps et la comparaison avec les pairs celle-ci sera plus juste. Enfin les auteurs nous amènent l'idée que les performances scolaires et l'estime de soi peuvent être liées mais ce propos est à nuancer.

e) Ninot, G., Delignières, D., & Fortes, M. (2000)

Titre : L'évaluation de l'estime de soi dans le domaine corporel.

Cette revue permet d'adapter et de valider en français le questionnaire Physical Self-Perception Profile (PSPP) de Fox et Corbin (1989). Cet outil est composé de 6 échelles. L'estime globale de soi, la valeur physique perçue et 4 sous-échelles : la condition physique, la compétence sportive, l'apparence physique et la force (annexe 4). Le PSPP est le premier outil prenant en compte l'estime de soi tout en la reliant à la dimension corporelle (annexe 5). Il comporte au total 30 items, chaque échelle est composée de 5 items. Chaque phrase a soit un sens positif ou négatif amenant une pondération allant de 1 point à 6 points selon l'échelle de Likert. Les différentes degrés de cette échelle sont en fonction de l'item et la ressemblance à l'individu :

- Cela me ressemble pas du tout = 1
- Cela me ressemble très peu = 2
- Cela me ressemble un peu = 3
- Cela me ressemble assez = 4
- Cela me ressemble beaucoup = 5
- Cela me ressemble tout à fait = 6

On obtient donc pour chaque échelle une moyenne avec un score variant de 5 à 30 points. Pour valider cet outil, les chercheurs ont réalisé l'expérience sur de jeunes étudiants américains et pour la validation en français, les chercheurs ont réalisé l'étude sur des adultes sportifs.

Cette article m'a permis d'établir les différentes composantes de l'estime de soi, j'ai pris connaissance d'un outil de mesure de l'estime de soi, le PSPP. Travaillant sur l'estime de soi en EPS, ce questionnaire de Fox et Corbin est intéressant pour mes recherches car il détermine le niveau d'estime de soi d'un individu tout en prenant en compte la dimension corporelle.

f) Christelle Bosc-Miné (2014)

Titre : « Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages »

Dans cet article, le concept de feed-back (FB) est défini comme une source de communication entre un émetteur et un destinataire. Cela se traduit dans le domaine de l'apprentissage par une information transmise à un élève par un enseignant. Plus précisément, selon C. Bosc-Miné (2014) « ce sont des informations qui permettent à l'apprenant de confirmer, compléter,

remplacer, régler ou restructurer l'information en mémoire ». Cela veut donc dire que les informations données par l'enseignant permettent à l'élève de juger la qualité de leurs actions et d'agir pour améliorer la qualité de leurs résultats.

L'auteur différencie ces interactions en fonction du type d'informations données. Il y a le feedback de « vérification », donnant une information de la justesse ou inexactitude à l'apprenant sur la tâche qu'il vient de réaliser. Il y a ensuite le feedback « d'élaboration » qui donne des pistes permettant de guider les apprenants dans leur apprentissage.

De plus, C. Bosc-Miné affirme que le feedback se définit selon les caractéristiques suivantes :

- La source :

Le feedback peut être émis par l'apprenant, par autrui ou par un dispositif. Il y a différentes formes : verbale, numérique, graphique... Leurs efficacités varient en fonction de la source. Si les feedbacks sont réalisés en autonomie, ce sont des auto-feedbacks, ils ne sont efficaces que s'ils sont régulés par des feedbacks externes. Par contre, s'ils sont donnés par un ordinateur, ils sont privilégiés et jugés plus efficaces par rapport à ceux donnés par une tierce personne car ils sont toujours disponibles, au contraire de l'enseignant qui doit s'occuper de toute la classe. Ce propos est nuancé par le fait que les caractéristiques émotionnelles de l'apprenant ne sont pas prises en compte par un ordinateur mais par l'enseignant.

- La connotation positive ou négative :

L'auteur met en avant 2 connotations de feedback, la connotation positive et la connotation négative. Dans l'article, il est dit que le feedback à connotation positive permet d'atteindre les objectifs alors que celui à connotation négative repense la manière de faire. Il y a différents types de feedback positifs : Les encouragements, un sourire, des félicitations, les appréciations comme « très bien » ...

Tout comme pour les FB positifs, il y a différents types de FB négatifs : la critique, une moue de désapprobation, punition, les appréciations comme « peux mieux faire » ...

Le feedback négatif amène un sentiment d'insatisfaction aux apprenants cela dépend de la situation et du fait qu'il soit constructif. En effet, il est précisé que les apprenants acceptent les critiques constructives en vue de s'améliorer. Ce qui prouve que les feedbacks positifs et négatifs sont efficaces pour l'apprentissage.

▪ Les niveaux de focalisation :

Cet article met en avant 4 niveaux de focalisations des FB :

- La focalisation sur la tâche, elle indique à l'apprenant s'il a réalisé un travail correct ou non, dans ce retour, il peut y avoir des indications visant à améliorer ou compléter la tâche.
- La focalisation sur les stratégies de l'élève, pour détecter des erreurs en cas d'échec.
- La focalisation sur l'autorégulation, c'est la manière dont les apprenants vont réguler leurs comportements en vue d'atteindre l'objectif d'apprentissage.
- La focalisation sur la personne, les FB sont donnés de façon différentes en fonction du niveau de compréhension et de l'intelligence de la personne.

▪ Le nombre de feed-back donné pendant la tâche et la cohérence inter-feedback :

L'une des autres caractéristiques est le nombre, lors d'une séance le FB peut être unique ou multiples.

Il est précisé par l'auteur que le nombre de répétitions peut aider à trouver et à mémoriser une solution. Mais il nous dit aussi qu'il faut faire attention au nombre de FB donnés pendant une séance car cela peut freiner les apprenants, ils peuvent avoir du mal à les traiter ou juger leurs importances. De plus, lorsqu'ils reçoivent plusieurs FB, les apprenants doivent réussir à les traiter afin de percevoir une cohérence, cela permettra à l'apprenant de modifier et/ou améliorer sa prochaine production.

Nous pouvons donc comprendre que les FB sont plus efficaces lorsqu'ils sont sélectifs et non pas un surplus d'informations.

▪ Le moment de réception des feed-back :

On distingue deux moments de réception, « immédiat » ou « différé ». Pour les FB immédiats, l'information est donnée tout de suite après la tâche. Au contraire, pour les FB différés, l'information peut être donnée quelques minutes plus tard, voir quelques mois après que la tâche soit effectuée. Les recherches ont montré que les FB immédiats sont plus efficaces, lorsqu'ils ont une connotation positive. A l'inverse les FB différés sont plus efficaces lorsqu'ils ont une connotation négative. De plus, son efficacité dépend du niveau d'expertise de l'apprenant. Il est conseillé pour les apprenants débutants de donner des FB immédiats afin de corriger les erreurs initiales et éviter

d'apprendre des informations erronées. Alors que pour les apprenants les plus expérimentés, il est plus efficace de donner des FB différés.

g) T. Merian et B. Baumberger (2007)

Titre : Le feed-back vidéo en éducation physique scolaire.

Pour définir les feed-back (FB) dans l'apprentissage moteur, les auteurs utilisent la définition de Schmidt (1993) : « l'information concernant la différence entre l'état d'un objectif et la performance ». Nous pouvons dire que le feed-back est l'indication donnée au pratiquant l'informant de l'écart entre ce qu'il doit réaliser et sa performance. Les auteurs nous disent que ce type d'information est nécessaire afin de garantir un apprentissage de la tâche. T. Merian et B. Baumberger mettent en avant 2 types de feed-back :

- Les FB intrinsèques (proviennent de la perception du sujet comme la perception visuel ou auditive...)
- Les FB extrinsèques (proviennent d'une source externe comme un entraîneur, un enseignant...)

Ils distinguent ensuite 2 types de connaissances apportées par les feed-back :

- Les FB sur la connaissance du résultat de l'action (donnent une information sur le résultat par rapport à l'objectif de la tâche).
- Les FB sur la connaissance de la performance (donnent une information sur le déroulement des différents mouvements effectués par l'individu).

Les auteurs précisent que la connaissance de la performance permet à l'individu de se construire une image mentale précise du mouvement et qu'il est nécessaire que le FB soit de type extrinsèque alors que pour la connaissance du résultat de l'action, un FB intrinsèque peut être réalisé.

Ces deux articles sur les feed-back me permettent d'établir une définition de ce concept. Le premier article ne mentionne pas le niveau scolaire des élèves, mais le second se situe au niveau du secondaire, car l'étude est menée sur des lycéens. Toutefois, ces articles me permettent de construire des connaissances autour des FB notamment afin de constater qu'il existe plusieurs types de feed-back. Nous savons qu'il existe des FB intrinsèques et des FB extrinsèques selon T. Merian et B. Baumberger (2007), cela renvoie à la caractéristique « la

source du FB » selon l'article de Christelle Bosc-Miné (2014). Cette dernière établit dans son article les différentes caractéristiques d'un feed-back, ce qui nous permet de les différencier plus précisément. Elle évoque également l'efficacité des FB en fonction de leurs caractéristiques mais aussi en fonction de l'information donnée tout comme Merian et B. Baumberger (2007), respectivement l'information de vérification correspond à la connaissance du résultat et l'élaboration correspond à la connaissance de la performance.

2.2 Mémoire

a) Mémoire de Stéphanie Brias (2016)

Titre : « Comment valoriser l'estime de soi chez les élèves et apprenants ? »

Pour la réalisation de son mémoire, Stéphanie Brias a défini le concept de soi grâce aux travaux de Fomose et Bertsh (2009) comme « une évaluation de soi spécifique au domaine tel que l'acceptation sociale, la compétence cognitive et l'apparence physique ». Les recherches sur le concept de soi ont permis l'acquisition de 3 modèles. Tout d'abord, le modèle unidimensionnel, l'auteur dit qu'il repose sur un facteur qui domine les domaines du concept de soi. Il n'y a donc pas de différenciation entre les domaines, l'estime de soi est une entité globale, c'est donc l'appréciation générale qu'une personne peut avoir d'elle-même.

Ensuite, il y a le modèle multidimensionnel (Annexe 2) qui est présenté avec ses représentations linéaires ou pyramidales, ce modèle est complexe et les résultats peu fiables. Enfin, le modèle hiérarchique multidimensionnel. Ce modèle est organisé de la manière suivante, les perceptions globales de soi sont au sommet de la hiérarchie et à la base, il y a les conceptions fluctuantes. Le concept de soi est diversifié en concept de soi scolaire ou non scolaire, ces deux branches vont ensuite se ramifier (Annexe 3). Les recherches ont montré que ce modèle obtient des résultats plus concluants que les deux modèles nommés ci-dessus. Le soi global et les sous-domaines sont en relation et fonctionnent de manière ascendantes ou descendantes dans la hiérarchie du modèle. De ce fait, la satisfaction dans une tâche renforce positivement le sous-domaine de compétence concernée et cela impactera l'estime de soi globale.

Ensuite, ce mémoire met l'accent sur le concept d'estime de soi. L'étude des résultats des modèles multidimensionnels et hiérarchiques ont permis de comprendre que ce concept est complexe et que nous n'avons pas toujours conscience de son impact.

L'estime de soi repose sur trois piliers selon André et Lelord (2008) :

- La vision de soi : l'enfant est conscient qu'il a des qualités et des défauts.
- La confiance en soi : l'enfant est capable d'agir de manière adéquate pendant un événement important.
- L'amour de soi : L'enfant est capable de s'aimer malgré les échecs.

Selon André C (2005), l'estime de soi chez l'enfant repose sur 5 dimensions :

- L'aspect physique (« Est-ce que je plais aux autres ? »)
- Les compétences athlétiques (« Est-ce que je suis forte, rapide ? »)
- La réussite scolaire (« Suis-je bon élève ? »)
- La popularité (« Est-ce qu'on m'aime bien ? »)
- La conformité comportementale (« Les adultes m'apprécient-ils ? »)

De plus, selon André et Lelord (2008), ce concept a pour fondement quatre sources de jugements : les parents, les enseignants, les camarades de classe et les amis proches. Si les 4 sources de jugements sont en adéquation, alors l'estime de soi chez l'enfant sera durable.

S. Brias nous dit qu'une mauvaise condition physique peut entraîner une image de soi négative, il est donc nécessaire de pouvoir mesurer les aspects du soi physique. Le modèle de Fox et Corbin (1989) a été retenu, ce modèle a pour sommet l'estime de soi global, il en découle la valeur du soi physique, puis 4 sous-domaines (Annexe 4) qui sont :

- L'apparence physique,
- La condition physique,
- La force physique,
- La compétence sportive.

Enfin, ce mémoire parle de l'évaluation de l'estime de soi, plus précisément des échelles de ce concept qui sont approuvées par des chercheurs.

- L'échelle de Coopersmith, Self-Esteem Inventory ou SEI (1967) est un questionnaire, sa version française est éditée par ECPA (1984). Il y a deux formes de questionnaires utilisées, dans le domaine professionnel et le domaine scolaire. La forme scolaire est simplifiée et regroupe 25 items en relation avec les sentiments et les opinions. Pour répondre l'individu doit cocher « me ressemble » ou « ne me ressemble pas ». L'estime de soi globale associée au domaine scolaire peut être mesurée grâce à ce questionnaire. Toutefois, il a une limite de stabilité des facteurs.
- L'échelle de Rosenberg (1965) est utilisée pour évaluer l'estime de soi globale, elle est

composée de 10 items. (Annexe 1)

- Self-Description Questionnaire ou SDQ de Marsh (1988) est adapté pour des enfants d'environ 10 ans, il a 72 items répartis en 7 sous-échelles : Les mathématiques, les disciplines scolaires à dimension cognitive, les disciplines scolaires à dimension affective, les apparences physiques, la relation avec les parents, la relation avec les camarades et la lecture.
- L'inventaire Physical Self-Perception Profile ou PSPP de Fox et Corbin (1989) est un questionnaire qui répond au modèle hiérarchique, il permet de mesurer l'estime de soi globale ainsi que la valeur physique perçue. Pour répondre, l'individu doit entourer son degré de ressemblance avec l'item, 1 correspond à « ne me ressemble pas du tout » et 6 à « me ressemble tout à fait ».

Ce mémoire a une thématique proche de celle que je souhaiterais traiter, son expérimentation est réalisée avec des élèves appartenant aux cycle 2 et 3, c'est pourquoi il me semble intéressant de le consulter et d'en extraire quelques références scientifiques ainsi que des recherches qui complèteraient celles que j'ai réalisé pour mon mémoire. En effet, avec les travaux de Famose & Bertsh (2009), je complète donc la définition du concept de soi. Ce mémoire apporte trois modèles en lien avec le concept de soi :

- Le modèle unidimensionnel,
- Le modèle multidimensionnel,
- Le modèle hiérarchique multidimensionnel.

Il est également précisé que le modèle ayant de meilleurs résultats est le dernier évoqué. En s'appuyant sur les travaux de André C (2005), ce mémoire dit aussi que l'estime de soi repose sur cinq composantes, j'ai étudié précédemment l'article de cet auteur. Les recherches de Brias Stéphanie m'ont aidé à comprendre plus aisément le fonctionnement de l'estime de soi. Particulièrement grâce aux travaux d'André & Lelord (2008) qui nous renseignent sur les sources de jugements qui influencent ce concept, ainsi que les travaux de Fox et Corbin (1989) sur les aspects du soi physique qui peuvent en EPS entraîner une image de soi négative.

Enfin, ce mémoire m'a fourni différentes échelles de mesure de l'estime de soi : les échelles de Coopersmith (1967), Rosenberg (1965), Marsh (1983) et Fox & Corbin (1989). Respectivement elles se nomment « SEI », « R.S.E », « SDQ », « PSPP ». Ces échelles me seront plus particulièrement utiles pour la partie expérimentale de mon mémoire.

2.3 Conclusion de la revue littérature

Pour conclure cette revue de littérature, nous pouvons dire que ces articles nous sont profitables pour réaliser ce mémoire. En effet, ils définissent le concept d'estime de soi ou le concept de feed-back, les définitions que proposent les auteurs sont majoritairement déterminées dans un contexte scolaire et se complètent afin d'enrichir nos connaissances sur le sujet. Tout d'abord, nous ferons le bilan des informations recueillies sur l'estime de soi. Selon Famose J-P, Guerin F, Sarrazin P (2005), l'estime de soi est à différencier du concept de soi, respectivement les auteurs les caractérisent comme étant « affectif » et « descriptif ». De plus, ils affirment que la stabilité de l'estime de soi est à nuancer. Nous avons appris que l'estime de soi impacte trois aspects du soi, tel que l'aspect comportemental, cognitif et émotionnel selon André C (2005). L'auteur ajoute également dans son article que l'estime de soi repose sur 5 composantes : l'aspect physique, la réussite scolaire, les compétences athlétiques, la conformité comportementale et la popularité. André C (2005), Alaphilippe D & Maintier C (2007) et Alaphilippe D, Maintier C, Clarisse R et Testu F (2010) affirment ensuite dans leurs articles que la comparaison avec ses pairs est un mécanisme d'ajustement de l'estime de soi, que les représentations de soi de l'enfant est en construction et qu'elle peut-être impactée par les évaluations, la pratique de l'EPS et par la performance. Ensuite, nous avons appris de l'article de André C (2005) qu'il y a un lien entre l'estime de soi et les réussites scolaires. Il est dit que les élèves ayant une haute estime de soi vont développer des stratégies de résolution de problèmes en s'appuyant sur un soutien social et inversement pour les élèves ayant une faible estime de soi. De plus, nous avons appris que l'estime de soi peut-être associée au bien-être et la satisfaction des individus ou à l'inverse amener à des comportements à risque comme la dépression ou l'anxiété. Les informations recueillies sur l'estime de soi se complètent grâce aux recherches de Famose J-P, Guerin F, Sarrazin P (2005) et de Alaphilippe D & Maintier C (2007), ils mettent en avant l'importance octroyée à un domaine spécifique. Les croyances de soi d'un élève n'ont pas de répercussions sur l'estime de soi, si celui-ci n'apporte pas d'importance à ce domaine et inversement. Enfin pour ce qui est de l'estime de soi, ces recherches décrivent différentes échelles de mesure de l'estime de soi comme les échelles de Rosenberg (1965) « R.S.E », Coopersmith (1967) « SEI », Marsh (1983) « SDQ » et Fox & Corbin (1989) « PSPP ». Ensuite, nous ferons le bilan des informations recueillies sur le feed-back. Nous avons appris qu'il y a des feed-back extrinsèques et des feed-back intrinsèques selon Merian T

et Baumberger (2007). Nous avons également appris que nous pouvons différencier les FB grâce à plusieurs caractéristiques : la source (FB extrinsèque ou FB intrinsèque), la connotation positive ou négative du FB, le niveau de focalisation (sur la tâche, sur les stratégies, sur l'autorégulation et sur les personnes), le nombre de FB donné pendant la tâche et la cohérence inter-feed-back, le moment de réception (immédiat ou différé) et les connaissances apportées par les FB (connaissance du résultat de l'action ou connaissance sur la performance) selon Bosc-Miné C (2014).

3. Problématique et ancrage professionnel

3.1 Problématique

Contextuellement, mes recherches montrent qu'à l'école, les élèves ont une estime de soi élevée lorsqu'ils sont jeunes et en grandissant, elle a tendance à devenir majoritairement faible. Cette majorité ne reflète pas la totalité des élèves car certains élèves peuvent avoir une estime de soi juste ou élevée.

Ce constat théorique m'amène au questionnement suivant :

- Comment remédier à ce problème d'estime de soi et proposer des conditions de travail optimales pour chaque élève en vue de favoriser leur estime de soi ?
- Est-ce que l'enseignant a recours à des feed-back en vue de favoriser l'estime de soi de ses élèves ?

Je vais donc continuer mes recherches autour de la problématique suivante :

Comment l'enseignant en produisant des feed-back peut-il favoriser l'estime de soi des élèves de cycle 3 dans sa séquence d'apprentissage en gymnastique rythmique.

3.2. Ancrage professionnel

Cette problématique de recherche me permet de m'interroger sur ma pratique professionnelle, d'étendre mon champ de vision quant à la réflexion et la conception des séquences et séances d'apprentissage. Ce travail autour de l'estime de soi va se faire en adéquation avec les objectifs et les compétences que les programmes préconisent.

En tant que future enseignante, il me semble primordial que chaque élève soit à l'aise à l'école pour apprendre plus efficacement et s'épanouir quel que soit le contexte scolaire. Je me suis donc questionnée sur les solutions envisageables que l'on pouvait proposer dans les séances

d'EPS aux élèves en vue de favoriser leur estime de soi.

Cette problématique de recherche me permet de réfléchir sur ma pratique enseignante, car mon activité professionnelle sera orientée par le but de réduire les sentiments négatifs que peuvent ressentir les élèves et de ce fait interférer dans les apprentissages et le bien-être à l'école.

De plus, ce mémoire me permet de développer des compétences en lien avec le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Notamment la compétence 14 : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». Pour la réalisation de ce mémoire, je me suis appuyée sur les connaissances acquises en licence STAPS. Pour répondre précisément à ma thématique de recherche et avoir des connaissances précises en lien avec mon sujet d'étude, j'ai effectué différentes recherches, je me suis principalement appuyée sur des articles scientifiques énoncés dans la partie « 2. Revue littérature ».

Ensuite, ce mémoire me permet de travailler la compétence 3 : « Connaître les élèves et les processus d'apprentissage ». Mes travaux se limitant au 1^{er} degré, il faut que je conçoive une séquence d'apprentissage adaptée aux aptitudes des élèves de CM2 et aux compétences qu'ils ont à acquérir. En travaillant sur la favorisation de l'estime de soi, j'aborde les aspects cognitifs, affectifs et relationnels de l'enseignement, plus étroitement avec l'aspect affectif car l'estime de soi est plus étroitement liée à cet aspect.

Ces recherches me permettent également de travailler la compétence 6 : « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques ». En effet, les feed-back donnés aux élèves vont permettre de les accompagner dans leurs apprentissages, les retours individuels vont me permettre en tant qu'enseignante de suivre l'évolution des élèves en GR. De plus, je pense qu'agir en éducateur responsable c'est avant tout promouvoir l'épanouissement des élèves, éviter le décrochage scolaire et de prévenir des comportements à risque comme la dévalorisation ou le mal-être. Il est essentiel de travailler l'estime de soi avec les élèves.

4. Méthodologie de recueil de données

Dans cette partie, je vais présenter l'étude réalisée. Elle comporte 5 séances en gymnastique rythmique réalisées en période 2, du 10 octobre 2022 au 15 décembre 2022. Je vais détailler plus précisément la population observée, les outils de recueil de données, leur conception ainsi que les procédures mises en place pour faire notre recherche.

Afin de traiter la partie « favorisation de l'estime de soi » de ma problématique, je vais recueillir des données à l'échelle des élèves grâce à un questionnaire.

Il faut également que je collecte des données à l'échelle de l'enseignant et son enseignement, plus précisément sur les feed-back donnés pendant ses séances d'apprentissage. Ce recueil de données sera réalisé grâce à une fiche d'analyse.

4.1 Population observée

Mes recherches s'effectuent dans une école faisant partie d'un regroupement pédagogique intercommunal (RPI), plus précisément dans une classe de CM2. Pour cette étude, notre échantillon est composé de 13 filles et de 12 garçons ce qui nous fait au total 25 élèves. Ils ont entre 10 et 11 ans. Dans cette classe, il y a 4 élèves en difficulté ayant des programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) en cours.

Pour mes recherches je vais également observer ma pratique enseignante, plus particulièrement les interactions verbales appelées « Feed-back » que je donnerai pendant les séances d'apprentissage.

4.2 Outils de recueil de données

4.2.a. Le questionnaire

Le questionnaire a pour but de récolter des données sur l'estime de soi des élèves. Il a été utilisé par des adolescents et des adultes lors des recherches scientifiques, c'est pourquoi il faudra l'adapter pour des élèves de CM2. J'ai fait le choix d'utiliser le questionnaire de Fox et Corbin (1989) appelé « PSPP » car il propose plusieurs échelles de l'estime de soi, mais aussi car ce questionnaire est un outil qui prend en compte le domaine corporel ce qui est intéressant pour travailler en EPS. Ces échelles permettent de recueillir des données plus précises sur l'estime de soi des élèves.

Les échelles sont les suivantes :

- L'échelle de l'estime global de soi « EG »,
- L'échelle de la valeur physique perçue « VPP » ainsi que ses sous-domaines :
 - L'échelle de l'endurance « E »
 - L'échelle de la compétence sportive « CS »
 - L'échelle de l'apparence physique « A »
 - L'échelle de la force physique « F »

Chaque échelle contient 5 items, il y a donc 30 items dans ce questionnaire (Annexe 5).

Afin d'adapter ce questionnaire à la population, j'ai décidé de reformuler certains items de ce questionnaire et de supprimer les items redondants, j'ai dû également changer la place de plusieurs items par rapport à l'original pour conserver un ordre de question en fonction des échelles. Respectivement, l'ordre : EG, VPP, E, CS, F et A. Il y a donc dans le questionnaire utilisé 4 items pour chaque échelle, ce qui fait un total de 24 items (Annexe 6).

Pour la reformulation des items, j'ai soit changé un ou plusieurs mots, soit la tournure de la phrase. Pour les items 2, 8, 14 j'ai remplacé les items « Globalement, je suis fier de mes capacités physiques », « Je suis confiant vis-à-vis de ma valeur physique » et « En général, je suis fier de mes possibilités physiques » car ils sont trop compliqués pour les élèves. Dans la reformulation, j'ai conservé le sens des items du questionnaire de Fox et Corbin. Respectivement je les ai remplacés par « Je suis capable d'accomplir des activités quotidiennes avec facilité et sans douleur », « Je pense que l'on m'apprécie pour ce que je suis », « je suis fier de ce que je peux réaliser physiquement ». Cela permet de faciliter la compréhension et la passation du questionnaire pour des élèves de CM2.

Le fait d'avoir supprimé 5 items permet de le rendre moins long à compléter pour les élèves, cela permet également d'éviter qu'une lassitude s'installe et qu'ils répondent au hasard à certains items, ce qui fausserait les résultats.

Afin de l'exploiter, j'ai décidé d'utiliser l'échelle de Lickert qui amène une pondération de point allant de 1 à 4 pour les items ayant un sens positif. Pour les items ayant un sens négatif, il faut inverser les résultats, par exemple un élève coche dans la case 4 cela vaut en réalité 1 point.

L'échelle de Lickert utilisée :

- 1 (Je ne suis pas du tout d'accord)
- 2 (Je ne suis pas d'accord)
- 3 (Je suis d'accord)
- 4 (Je suis tout à fait d'accord)

J'ai fait le choix de limiter à 4 l'échelle de Lickert, pour faciliter la compréhension des élèves qui ont de par leur âge des difficultés pour nuancer les différents degrés d'accord ou désaccord. Pour la passation du questionnaire, je vais le faire passer une première fois avant la séance 1 pour constater l'estime de soi actuelle des élèves et le faire passer une seconde fois après la séance 5 pour voir si les feed-back donnés pendant la séquence d'apprentissage en GR ont un

impact sur l'estime de soi des élèves. Plus précisément voir si elle a diminué, augmenté ou si elle s'est ajustée.

Le questionnaire est anonyme car je veux que les réponses soient justes et non faussées ou influencées. De ce fait, je vais étudier l'estime de soi de la classe et non l'estime de soi individuelle des élèves en établissant plusieurs profils :

- Profil 1 : L'estime de soi a augmenté
- Profil 2 : L'estime de soi a diminué
- Profil 3 : L'estime de soi s'est ajusté
- Profil 4 : L'estime de soi est identique

Ces profils seront définis entre la différence des résultats, entre la passation 1 du questionnaire et la passation 2 de celui-ci. Pour ce faire nous réaliserons un tableau comparatif des deux passations (Annexe 8) et un tableau montrant la différence entre celles-ci (Annexe 14).

En ce qui concerne les conditions de passation, le questionnaire est réalisé en classe, on précise aux élèves de ne pas mettre leur nom, qu'il est anonyme. L'enseignante lit item par item, les élèves y répondent au fur et à mesure, cela permet de faciliter la passation du questionnaire, d'instaurer un rythme afin de ne pas perdre trop de temps sur la séance, d'expliquer si besoin aux élèves un ou plusieurs items.

Pour exploiter les données de ce questionnaire, je vais dans un premier temps calculer par élève les moyennes de chaque échelle, pour ensuite en faire une moyenne de classe pour chaque dimension (EG, VPP, E, CS, A, F). Cela permettra de juger avec précision la ou les dimensions ou l'estime de soi des élèves est à travailler et cela permettra d'orienter les feed-back de l'enseignant.

J'analyserai s'il y a ou non une amélioration ou un ajustement de l'estime de soi des élèves en fonction de l'exploitation des résultats obtenus aux deux périodes de passation des questionnaires.

Pour faciliter l'exploitation des données et leur analyse, une couleur est attribuée à chaque dimension.

- Le jaune pour l'estime global de soi,
- Le vert pour la valeur physique perçue,
- Le bleu pour l'endurance,
- La couleur orange pour compétences sportives,

- Le gris pour la force,
- Le blanc pour l'apparence.

On retrouvera ces couleurs dans le questionnaire, mais aussi dans les tableaux d'analyse.

4.2.b. La fiche d'analyse des feed-back

Pour recueillir les données sur les feed-back réalisés par l'enseignant, je me suis enregistrée pour la fiabilité des données et j'ai ensuite complété une fiche d'analyse (Annexe 9) par séance grâce aux enregistrements effectués. Ces six fiches (Annexe 10) reprennent tous les feed-back donnés individuellement aux élèves mais aussi ceux donnés lorsqu'ils sont en groupe. J'ai choisi de restreindre mon analyse des feed-back à certains critères afin que mes recherches restent faisables, en vue du nombre d'informations à recueillir. J'ai choisi ces caractéristiques en fonction de mon sujet d'étude. En effet, la première caractéristique est « le type d'informations », elle est essentielle pour connaître et analyser la nature des interactions avec les élèves. La deuxième caractéristique choisie est « la source », elle permet de renseigner l'origine des feed-back donnés. Dans notre étude, ils sont indiqués à l'oral par l'enseignant ou avec un appui vidéo afin de réguler les dimensions de l'estime de soi. Enfin, la troisième caractéristique est la connotation positive ou négative, elle a également un rôle impactant l'estime de soi car le sentiment de compétences est l'enjeu. En effet si un élève ayant une faible estime de soi reçoit de l'enseignant un feed-back à connotation négative, son sentiment de compétence peut diminuer s'il octroie de l'importance à ce domaine. Lorsque l'enseignant aura recours au feed-back à connotation négative, il préconisera les FB constructifs car comme nous l'avons vu dans la revue de littérature, les élèves les acceptent mieux et se sentent plus compétents dans le domaine et ainsi augmenter à terme leur estime de soi.

Cette fiche est construite en fonction des feed-back donnés individuellement aux élèves ainsi que l'analyse des caractéristiques des feed-back.

Pour exploiter les données recueillies dans ces fiches d'analyses, je vais réaliser des pourcentages en fonction du type d'informations et de la connotation positive ou négative ainsi que la source. Cela permettra de voir par séance quelle forme de feed-back j'utilise et à quelle fréquence. Mais cela permettra également de voir dans les séances qui suivent si les élèves reçoivent toujours les mêmes formes de feed-back ou si elles varient. Ainsi que l'impact de ces FB sur la tâche de l'élève.

5. Analyse et résultats

5.1. La séquence

La séquence réalisée avec les élèves est composée de 5 séances (Annexe 7). Il s'agit d'une séquence qui a pour particularité de détailler précisément les séances réalisées en GR. L'objectif principal de cette séquence est de favoriser l'estime de soi des élèves. Les objectifs en lien avec la GR sont d'améliorer la relation entre le corps et l'engin, d'affiner la coordination motrice des élèves, de créer un enchaînement et de développer la coopération grâce à la création et à la démonstration d'une prestation. Ainsi, dans cette séquence, les élèves vont développer des compétences en lien avec la GR notamment celles d'utiliser le pouvoir expressif du corps, enrichir son répertoire d'actions afin de communiquer une intention ou émotion, s'engager dans des activités artistiques ou acrobatiques, maîtriser ses émotions et mobiliser son imaginaire pour créer une prestation collective selon les programmes du cycle 3.

Avant de commencer la première séance, j'ai demandé aux élèves de remplir un questionnaire, celui de Fox et Corbin (1989), afin de connaître leur niveau d'estime de soi avant de commencer l'activité. Après avoir rempli le questionnaire, j'ai demandé oralement le ressenti des élèves face à cette activité. La plupart d'entre eux étaient enthousiastes de faire GR mais une question a suscité l'intérêt de plusieurs élèves : « est-ce qu'on va devoir passer devant les autres à la fin ? ». Pour répondre à la question posée, j'ai informé que des petits spectacles seront instaurés à la fin des séances, pour s'entraîner et que les élèves ne seront jamais seul face au reste de la classe pour les rassurer. J'avais personnellement en amont prévu d'instaurer un temps de « spectacle » afin de familiariser les élèves aux regards des autres mais aussi pour qu'ils prennent au fur et à mesure des séances plus confiance en eux.

Pour les deux premières séances, j'ai décidé de faire des prestations en duo au sein d'un groupe affinitaire. J'ai fait ce choix car le fait d'être avec une autre personne, devant peu d'élèves, va faciliter l'engagement des élèves qui ont peur du regard des autres. De plus, j'ai donné que 2 engins par séance afin que les élèves puissent manipuler et répéter plus longtemps avec les engins cela va permettre aux élèves de mieux les maîtriser. S'ils maîtrisent mieux les engins, l'estime de soi des élèves sera impactée positivement. La comparaison avec ses pairs peut également jouer un rôle important. L'élève maîtrisant les engins et se comparant à la performance de ses camarades va observer chez lui une amélioration de ses compétences. Cela lui procurera un sentiment de compétence et de satisfaction qui sera favorable à l'augmentation

de son estime de soi. Toutefois, si l'élève n'accorde pas d'importance au domaine de la GR, le fait de maîtriser ou non les objets n'impactera ni positivement ni négativement son estime de soi. Pour les trois autres séances, j'ai formé des groupes de 5 voir 6 élèves selon l'effectif. Les prestations se dérouleront face aux autres groupes.

J'ai également donné des fiches outils pour aider les élèves en difficulté qui n'avaient pas d'inspiration dans le but qu'ils ne soient pas inactifs, passifs et qu'ils puissent s'entraîner. J'ai donc essayé de créer des conditions de travail favorables afin que l'estime de soi des élèves ne soit pas impactée négativement. De plus, j'ai prévu en amont des moments pour passer dans les groupes et de donner des feed-back afin qu'ils s'améliorent dans l'activité et qu'ils puissent ressentir leurs progrès, cela aura pour effet d'impacter leur estime de soi comme nous l'avons vu précédemment dans les recherches que nous avons effectuées pour cette séquence d'apprentissage en GR.

Afin que les feed-back soient plus facilement acceptés par les élèves et qu'ils ne soient pas un surplus d'informations comme nous l'avons vu lors de nos recherches, j'ai fait le choix de les limiter. Enfin, en ce qui concerne les feed-back, je n'en ai pas donné en séance 5, car il n'y avait que 30 minutes de préparation avant l'évaluation. Je voulais qu'ils restent concentrés sur leurs prestations, nous avons eu la salle 1h au lieu d'1h30. Ils avaient donc moins de temps que prévu initialement pour se remémorer leurs prestations. De plus, pour l'estime de soi des élèves il est préférable qu'ils se sentent confiants lors de l'évaluation du spectacle, certains types de feed-back peuvent impacter négativement ou remettre les élèves en question, c'est pourquoi il est préférable de ne pas en donner lors de cette séance.

A la fin de la séquence, de retour en classe j'ai redonné le questionnaire aux élèves afin d'avoir le niveau d'estime de soi des élèves après le travail fourni pendant la séquence en GR et pour pouvoir comparer les résultats obtenus.

5.2. Les résultats obtenus

Dans cette partie, nous exploitons les données recueillies grâce aux questionnaires et aux fiches d'analyses pour répondre à notre problématique qui est : « Comment l'enseignant en produisant des feed-back peut-il favoriser l'estime de soi des élèves de cycle 3 dans sa séquence d'apprentissage en gymnastique rythmique ».

Pour commencer, nous analysons les résultats obtenus grâce aux fiches d'analyses des feed-back (Annexe 10), nous examinons les feed-back donnés lors de la séquence en GR, ils ont été retranscrits à partir des enregistrements fait à chaque séance.

Tout d'abord, il est important de préciser que certains élèves n'ont pas reçu de feed-back lors des séances, par exemple les élèves absents ou blessés. Sur l'ensemble de la séquence, cela représente 12% des feed-back. Ce pourcentage complète les analyses qui suivent afin d'arriver à un total de 100%. De plus, 100% des feed-back sont réalisés par l'enseignant, nous caractérisons ces FB comme étant extrinsèques selon l'article de Merian T et Baumberger B (2007), où ils les définissent comme étant des FB provenant d'une source externe.

Nous regardons en premier lieu le type d'informations transmis aux élèves. Nous constatons que la majorité des FB donnés sont de type vérification de justesse avec 53% (Annexe 11). Comme nous l'avons vu dans l'article de Bosc-Miné C (2014), les FB de type vérification de justesse permettent de donner une information sur la justesse ou inexactitude à l'apprenant sur la tâche qu'il vient de réaliser. Cela veut donc dire que 53% des FB donnés ont permis d'informer les élèves sur l'exactitude ou non de la tâche qu'ils ont réalisé. Exemples de FB type vérification de justesse donnés aux élèves : « C'est bien continue comme ça ! » élève 1 en séance 2, ou encore « Oui c'est très bien ! » élève 4 en séance 2. (Annexe 10)

Suivi de 35% par les FB de type élaboration. (Annexe 11). Ces FB sont définis dans l'article de Bosc-Miné C (2014) comme étant des pistes guidant les élèves dans leurs apprentissages. Donc lors de la séance, nous avons donné 35% de FB permettant d'aider les élèves à s'améliorer et à répondre aux objectifs de la séance en GR. A savoir améliorer la relation entre le corps et l'engin, affiner la coordination motrice ou encore conseiller sur la création des enchainements. Exemples de FB type élaboration donnés aux élèves : « Essaye de tendre tes bras quand tu balances les quilles sinon c'est bien » élève 14 en séance 1 ou encore « C'est très bien, mais un moment dans votre enchainement vous ne maitrisez pas votre ballon car vous le lancez trop fort et de ce fait vous devez courir pour le rattraper. Essayer de le lancer moins fort vous pourrez le rattraper plus facilement. » élèves 24 en séance 2 (Annexe 10). Ces exemples montrent bien un apport d'informations qui va permettre aux élèves de se corriger lors d'un futur essai.

Ensuite, nous analysons la connotation des FB donnés aux élèves. Toujours dans l'article de Bosc-Miné C (2014), il est dit que les FB positifs permettent d'atteindre les objectifs par des encouragements, des félicitations ou encore des appréciations du type « très bien » alors que les

FB à connotation négative renvoient la façon de procéder. Majoritairement, les FB véhiculés lors de notre séquence ont une connotation positive avec 54% (Annexe 12). Nous avons donné différents FB ayant une connotation positive selon l'affirmation de Bosc-Miné C (2014), nous en exposons quelques-uns afin d'illustrer notre propos : « Très bien continuez comme ça » élève 4 en séance 3 ou encore « Oui c'est bien continue » élève 9 en séance 1 (Annexe 10).

Nous avons ensuite donné des FB à connotation positive visant la construction et le progrès avec un total de 29% (Annexe 12). Lors de ces FB l'enseignant encourage ou donne une appréciation positive aux élèves mais il ajoute un commentaire permettant aux élèves d'améliorer leurs performances. Exemple : « Votre enchaînement est bien, mais vous pouvez utiliser plus votre corps quand vous réalisez les figures par exemple quand vous faites une spirale avec le ballon vous devez essayer d'utiliser un peu plus votre corps car pour le moment il n'y a que votre bras qui bouge. Regardez sur la fiche outil les dessins peuvent vous aider. » élèves 3 et 7 en séance 2 (Annexe 10). L'enchaînement des élèves correspond et répond aux attentes de l'enseignant. Toutefois, les élèves peuvent encore améliorer leurs enchaînements en utilisant davantage leur corps. Le FB est donc positif et constructif.

Ensuite, nous avons donné un total de 5% de feed-back à connotation négative visant la construction lors de notre séquence (Annexe 12). Bosc-Miné C (2014), affirme dans son article que les FB négatifs sont efficaces s'ils sont constructifs. Dans notre séance, nous avons donné ce type de feed-back, nous pouvons citer un exemple issu de la fiche d'analyse des feed-back (Annexe 10) : « Tu n'arrives pas à passer dans ton cerceau car tu le lances trop haut ». Ce type de FB est négatif mais apporte un élément permettant à l'élève de s'améliorer lors d'un prochain essai et donc potentiellement de s'améliorer dans l'activité.

Puis, Il n'y a pas eu de feed-back totalement négatif lors de cette séquence d'apprentissage (Annexe 12). Enfin, nous regardons le moment de réception des FB lors de la séquence. Majoritairement, les feed-back sont immédiats avec 83% et seulement 5% ont été donnés en différé.

Nous continuerons notre analyse en exploitant les données obtenues par les deux questionnaires. Pour ce faire, nous avons calculé pour chaque élève toutes les données et réalisé les moyennes pour chaque échelle (Annexe 8). La moyenne des points peut fluctuer entre 1 et 4 selon l'échelle de Lickert utilisée. Par exemple, pour l'élève 4 nous avons calculé les moyennes des différentes échelles à savoir, l'estime global de soi « EG », la valeur physique

perçue « VPP », l'endurance « E », la compétence sportive « CS », l'apparence physique « A » et la force « F » pour chaque passation du questionnaire. Les moyennes obtenues par cet élève aux deux moments de passation des questionnaire seront exposés ci-dessous (Annexe 8) :

1 ^{er} moment de passation du questionnaire							2 ^{ème} moment de passation du questionnaire						
Elève 4	EG	VPP	E	CS	A	F	Elève 4	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	3	3	4	3	4	1	item 1	3	4	4	4	3	3
item 2	4	4	4	4	2	4	item 2	2	3	4	4	2	4
item 3	1	4	4	4	4	4	item 3	4	4	4	4	1	3
item 4	3	3	4	4	3	4	item 4	3	3	4	4	3	4
Moyenne	2,75	3,5	4	3,75	3,25	3,25	Moyenne	3	3,5	4	4	2,25	3,5

Nous avons ensuite comparé ces moyennes et complété un tableau de comparaison pour chaque élève (Annexe 14) afin d'établir les différents profils en relation avec l'estime de soi. A savoir, les profils énoncés dans la partie « 4.2.a Le questionnaire » issue de la partie « 4. Méthodologie de recueil de données » :

- Profil 1 : L'estime de soi a augmenté
- Profil 2 : L'estime de soi a diminué
- Profil 3 : L'estime de soi s'est ajustée
- Profil 4 : L'estime de soi est identique

Nous pouvons voir précisément pour chaque élève la différence d'estime de soi entre le début de la séquence et à la fin. En effet, en consultant les tableaux montrant la différence d'estime de soi entre les deux moments de passation du questionnaire (annexe 14), nous pouvons constater pour chaque élève la variation de leur estime de soi, en précisant la fluctuation pour chaque échelle.

Nous constatons que 68% des élèves font partis du profil 1, avec une estime de soi qui augmente (Annexe 15). Nous illustrerons notre propos en exposant en exemple les résultats d'un élève appartenant à ce profil : (Annexe 14)

	Échelles	Différences d'estime de soi entre les différentes passations du questionnaire	Profil
	Élève 3	EG	
VPP		(+) 0,75	
E		0	
CS		(+) 0,75	
A		(+) 0,75	
F		(+) 0,75	

Comme le montre le tableau ci-dessus, l'estime de soi de l'élève a augmenté de 0,75 point aux échelles VPP, CS, A et F et il a augmenté de 0,5 point en estime globale de soi. Par contre son estime de soi à l'échelle de l'endurance est restée stable. Globalement, nous pouvons donc constater que l'estime de soi de l'élève a augmenté.

Les résultats montrent que 32% des élèves font partis du profil 3, avec leur estime de soi qui s'ajuste (Annexe 15), nous pouvons expliquer notre propos en exposant les résultats d'un élève : (Annexe 14)

	Échelles	Différences d'estime de soi entre les différentes passations du questionnaire	Profil
Élève 4	EG	(+) 0,25	3
	VPP	0	
	E	0	
	CS	(+) 0,25	
	A	(-) 1	
	F	(+) 0,25	

En observant les résultats de l'élève 4 nous remarquons que son estime de soi aux échelles VPP et E reste identique, il n'y a pas de fluctuation pour ces échelles, par contre on constate que l'estime de soi de l'élève augmente de 0,25 point aux échelles EG, CS et F et qu'elle a diminué de 1 point pour l'échelle de l'apparence. Ces fluctuations traduisent un ajustement de l'estime de soi.

Nous n'avons aucun élève appartenant au profil 2 et au profil 4 respectivement cela signifie que leur estime de soi n'a pas diminué ou reste identique.

Ces résultats montrent que l'image que les élèves ont d'eux-mêmes, peut varier positivement ou négativement selon les différentes composantes de l'estime de soi. Cela dépend du degré de satisfaction qu'ils ont d'eux-mêmes et de l'importance qu'ils portent à la GR.

En croisant les résultats que nous avons obtenu, nous pouvons en déduire que les feedbacks donnés pendant les séances en GR ont permis aux élèves d'ajuster leur estime de soi afin qu'elle soit au plus proche de la réalité. Cela permet à plusieurs élèves d'augmenter leur estime de soi dans le domaine de la GR. Comme les résultats le montrent (Annexe 14) aucun élève n'appartient au profil 4, c'est-à-dire que leur estime de soi n'est pas resté identique. Nous pouvons donc supposer que tous les élèves accordaient de l'importance à la GR. De plus, 53%

des FB donnés lors de la séance sont de type vérification de justesse suivi de 35% pour le FB de type élaboration. Les informations transmises dans ces FB ont permis d'augmenter ou d'ajuster l'estime de soi des élèves selon les résultats obtenus dans le diagramme montrant les différents profils en fonction de l'estime de soi des élèves (annexe 15).

En effet, à la fin de la séquence, nous avons constaté que 68% des élèves de la classe ont une estime de soi qui a augmenté, et 32% des élèves qui ont une estime de soi qui s'est régulée. Tout comme les informations à connotation positive et les informations à connotation négative ou négative constructive visant aux progrès des élèves. Le fait d'encourager les élèves ou leur donner des indications afin qu'ils s'améliorent va permettre aux élèves de s'engager dans l'activité, faire émerger un sentiment de compétence et donc entraîner une fluctuation de l'estime de soi. De plus, le fait de donner des feed-back immédiats va permettre à l'élève de recevoir un retour sur une action qu'il vient de réaliser, cela va lui permettre de corriger immédiatement son erreur et donc éviter d'apprendre des mouvements erronés selon Bosc-Miné C (2014). Le fait de corriger ses erreurs et donc de progresser dans l'activité va permettre à l'élève de se sentir plus compétent dans l'activité. Le FB immédiat est donc également un facteur permettant l'augmentation ou l'ajustement de l'estime de soi.

6. Réflexion professionnelle

Ce travail de recherche a un réel intérêt professionnel car il m'a donné l'occasion de développer certaines compétences, pour les exposer, je vais m'appuyer sur le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Tout d'abord, cela m'a permis de travailler la compétence 3 à savoir « connaître les élèves et les processus d'apprentissage ». En effet, cela m'a appris à adapter mes séances et les activités proposées en fonction des capacités physiques et psychologiques des élèves. Comme mes travaux se limitent au 1^{er} degré, j'ai donc adapté mes séances aux capacités et au développement des élèves de CM2. De plus, dans la création de ma séquence d'apprentissage en GR, je suis tenue de prendre en compte les dimensions cognitives, affectives et relationnelles de l'enseignement, afin de permettre aux élèves de pratiquer dans de meilleures conditions. En travaillant sur les aspects de l'estime de soi, plus étroitement avec l'aspect affectif car comme nous l'avons vu dans la partie définition et dans la revue littéraire, l'estime de soi est étroitement liée à cet aspect. De plus, les FB interviennent également dans les processus d'apprentissage, car les informations données aux

élèves vont leur permettre de s'améliorer dans l'activité et donc d'apprendre les mouvements en GR. Selon les résultats obtenus lors de mes recherches je peux donc en déduire que donner des FB positifs, positifs et constructifs ou négatifs et constructifs sont favorables pour l'estime de soi et pour l'apprentissage des élèves.

Lors de mes recherches, j'ai également développé la compétence 4 : « prendre en compte la diversité des élèves ». En effet, lors de la création de mes séances, j'ai réfléchi à une façon d'adapter mon enseignement à la diversité des élèves. Lors de la conception de la séquence, j'ai identifié des objectifs d'apprentissages relatifs à la GR, j'ai réfléchi à des modalités d'évaluation et aux contenus afin de proposer aux élèves des activités cohérentes avec leurs besoins. De plus, nous retrouvons dans la classe des élèves ayant une estime de soi divergente, nous proposons donc un contenu en GR répondant aux besoins de chacun.

Ces recherches m'ont également montré que l'estime de soi n'est pas identique pour tous les élèves, qu'elle n'est pas juste positive ou négative mais qu'elle dépend de l'importance octroyée au domaine et au degré de satisfaction qu'un élève a de lui-même selon différentes composantes à savoir l'estime globale de soi, la valeur physique perçue, l'endurance, les compétences sportives, la force et l'apparence.

Ensuite, ce mémoire m'a donné l'occasion de travailler la compétence 6 « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques ». Dans le référentiel, il est dit qu'il faut « accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés. » Dans ce mémoire, nous pouvons émettre un lien entre l'attention, l'accompagnement et les feed-back. Plus précisément, le retour individuel fait à chaque élève permet à l'enseignant de suivre son évolution et permet également à l'élève de se rendre compte de ses progrès et ce qu'il lui reste à acquérir pour répondre aux objectifs fixés. De plus, j'ai vu que ce concept a un lien étroit avec la santé mentale des élèves, c'est pourquoi nous pouvons dire qu'il contribue à une éducation à la santé favorisant le bien-être des élèves. Enfin, cette compétence est toujours en lien avec ma problématique de recherche, car être un « éducateur responsable » c'est d'observer et d'identifier les signes de comportement à risque comme un sentiment de mal-être et de dévalorisation de soi, afin de trouver une solution à ce problème, éviter le décrochage scolaire et promouvoir l'épanouissement des élèves.

Dans la même optique, j'ai appris à adapter une attitude d'éducateur responsable en prenant la gestion de la classe lors de cette séquence en GR. Notamment en prenant en compte la sécurité

des élèves lors du trajet pour se rendre à la salle de sport ou encore en adaptant mon enseignement afin de sécuriser la pratique sportive des élèves. En effet, nous avons réalisé les séances dans une salle des fêtes avec du carrelage au sol, de ce fait j'ai fait le choix d'interdire certaines figures afin d'éviter tout risque de blessure. Enfin, pour cette compétence, ce travail m'a permis d'apprendre à communiquer de façon claire et adaptée au niveau de compréhension des élèves, principalement lors des explications, pendant les FB et lors de la passation des consignes et des règles de sécurité.

Enfin, ce travail de recherche m'a donné l'occasion de travailler la compétence 14 : « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». En effet, pour accomplir ce mémoire, je me suis basée sur mes connaissances acquises lors de ma formation en STAPS, mais pour avoir un contexte et des données plus précises et plus fiables par rapport à la thématique de ce mémoire, j'ai effectué différentes recherches à partir d'articles scientifiques afin de compléter et actualiser mes connaissances.

De plus, les résultats obtenus montrent que les FB sont utiles lorsque l'on travaille l'estime de soi des élèves, ce qui me permettra de réinvestir ce constat dans la conception de mes futures séquences d'apprentissage et cela améliorera ma future pratique enseignante.

Conclusion

Les résultats de nos recherches montrent le réel intérêt à travailler sur l'estime de soi des élèves, à savoir que l'objet d'étude de ce mémoire repose sur la favorisation de l'estime de soi en EPS par des feed-back en classe de CM2. Plus précisément, nous avons effectué nos recherches sur la problématique suivante : Comment l'enseignant en produisant des feed-back peut-il favoriser l'estime de soi des élèves de cycle 3 dans sa séquence d'apprentissage en gymnastique rythmique. Pour répondre à cette problématique, nous avons effectué une démarche de recherche pendant une séquence comportant 5 séances en GR. Pour mesurer l'estime de soi des élèves, un questionnaire adapté à leur niveau de compréhension selon le modèle « PSPP » de Fox et Corbin (1989) a été rempli en début et en fin de séquence. Les données recueillies par ces questionnaires nous ont permis de constater la variation de l'estime de soi entre les deux moments de passation du questionnaire. Cet outil d'analyse nous donne une précision sur le niveau d'estime de soi en fonction des différentes composantes de celle-ci à savoir l'estime globale de soi, la valeur physique perçue, l'endurance, les compétences

sportives, l'apparence et la force. Afin d'établir différents profils nous avons utilisé l'échelle de Lickert dans le but d'exploiter ce questionnaire. Nous avons donc obtenu comme résultats 68% d'élèves avec une estime de soi qui a augmenté et 32% d'élèves avec une estime de soi qui se régule.

En ce qui concerne les feed-back donnés aux élèves, un enregistrement a été réalisé lors de chaque séance pour compléter une fiche d'analyse des feed-back. Ces fiches se présentent sous forme de tableaux qui recensent tous les FB donnés pendant les séances et précisent le type de FB donnés. Les résultats obtenus et mis en corrélation avec ceux de l'estime de soi montrent que l'enseignant peut donner des FB immédiats de type vérification de justesse ou d'élaboration ayant une connotation positive, positive ou négative constructive pour favoriser l'estime de soi de ses élèves en gymnastique rythmique. Dans ce mémoire, la favorisation de l'estime de soi se traduit par une augmentation ou une régulation de l'estime de soi chez les élèves. Cela permettra à l'enseignant de faire pratiquer la GR tout en préservant le bien-être et la santé mentale de ses élèves. Ce qui va favoriser la réussite de tous, ainsi éviter la propagation des écarts de réussite, les inégalités pouvant être présentes dans le système scolaire et anticiper des dépressions et décrochages scolaires. L'estime de soi va entraîner la motivation des élèves, qui à son tour va provoquer l'engagement et la persévérance dans l'activité, ce qui produit un sentiment d'efficacité et de fierté qui va ensuite impacter l'estime de soi et les apprentissages des élèves. Il est donc primordial pour l'enseignant de créer les séquences d'apprentissage en EPS visant la favorisation de l'estime de soi de ses élèves. Lors de la séquence réalisée en GR les élèves ont appris à s'engager dans une activité artistique et acrobatique destinée à être présentée au reste de la classe, ils ont également appris à mobiliser leur imaginaire pour créer une prestation collective tout en travaillant leur coordination motrice et la relation entre le corps et l'engin.

De plus, ce mémoire nous a permis de développer plusieurs compétences du « référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation ». A savoir connaître les élèves et les processus d'apprentissage, prendre en compte la diversité des élèves, agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques ou encore s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

Ce mémoire comporte des limites comme la potentielle présence de facteurs extérieurs à la séquence qui vont impacter l'estime de soi des élèves. Les conditions matériels m'ont limité

dans la réalisation de la séance notamment par le manque d'infrastructure sécurisée où les élèves peuvent pratiquer sans danger.

L'estime de soi est importante à l'échelle de l'enseignant car il va réfléchir à sa pratique professionnelle et il va proposer des séquences innovantes adaptées aux besoins des élèves. Afin de privilégier les apprentissages, l'enseignant peut également créer un projet autour de l'estime de soi dans sa classe en instaurant un climat de bien-être tout au long de l'année. Pour compléter notre recherche sur l'impact des feed-back sur la favorisation de l'estime de soi des élèves en EPS, il serait intéressant de transposer cette étude dans une autre discipline.

Bibliographie

- ALAPHILIPPE, D., & MAINTIER, C., 2007, Estime de soi des élèves de cycle primaire en fonction du niveau de classe et du type de zone d'éducation, *Bulletin de psychologie* [en ligne], 2., n° 488, p.115-120, www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2007-2-page-115.htm, Consulté le 25/10/21.
- ALAPHILIPPE, D., & MAINTIER, C., Clarisse, R., Testu, F., 2010, Effet du contexte scolaire sur l'estime de soi à l'école primaire, *Bulletin de psychologie* [en ligne], 3., n° 507, p.169-174, www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2010-3-page-169.htm, Consulté le 12/03/22.
- ANDRE, C., 2005, L'estime de soi, *Recherches en soins infirmiers* [en ligne], 3., n°82, p.26-30, www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2005-3-page-26.htm, Consulté le 12/03/21.
- BOSCH-MINE, C., 2014, Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages, *L'année psychologique* [en ligne], 2., vol. 114, p.315-353, <https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique1-2014-2-page-315.htm>, Consulté le 02/11/22.
- BRIAS, S., 2016, *Comment valoriser l'estime de soi chez les élèves et les apprenants*, Master « Métiers de l'Education, de l'Enseignement, et de la Formation », ESPE Centre Val de Loire, Université d'Orleans et de Tours.
- CARTAU, M-L. & COCKENPOT, A., 2017, *Estime de soi et apprentissages scolaires : de la revalorisation à la gestion de classe*, MASTER MEEF mention 1^{er} degré, ESPE Languedoc -Roussillon, Université de Montpellier.
- COOPERSMITH, S., 1984, Inventaire d'estime de soi (SEI), *Manuel de l'inventaire de l'estime de soi* [en ligne], <https://www.sudoc.abes.fr/cbs/xslt/DB=2.1//SRCH?IKT=12&TRM=151581622>, Consulté le 26/11/21.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, Eduscol, février 2022, *Programme de cycle 1*, [en ligne], <https://eduscol.education.fr/document/20062/download>, Consulté le 26/11/21.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, Eduscol, février 2022, *Programme de cycle 2*, [En ligne], <https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2>, Consulté le 26/11/21.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, Eduscol, février 2022, *Programme de cycle 3*, [En ligne], <https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3>, Consulté le 26/11/21.
- FAMOSE, J.P., & BERTSCH, J., 2009, *L'estime de soi : une controverse éducative*, [En ligne], <https://www.cairn.info/l-estime-de-soi-une-controverse-educative--9782130554240.htm>, Consulté le 30/11/21.
- FAMOSE, J.-P., & GUERIN, F. (2002), *La connaissance de soi en psychologie de l'éducation physique et du sport*, [En ligne], https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_2003_num_56_467_15267_t1_0734_0000_3, Consulté le 30/11/21
- FAMOSE, J.P., GUERIN, F., SARRAZIN, P., 2005, Les croyances sur soi: clarification conceptuelle, formation, et relations à la performance sportive, in O. Rasclé et P.Sarrazin, *Croyances et performance sportive. Processus sociocognitifs associés aux comportements sportifs*, Paris, Ed. Revue EPS.
- FOX, K., CORBIN, C., 1989, Physical Self-Perception Profile : development and preliminary validation, *Journal of sport and Exercise Psychology* [En ligne], 11, 408-430, [https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=977312](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=977312), Consulté le 15/03/22

- MERIAN, T., BAUMBERGER, B., 2007, Le feedback vidéo en éducation physique scolaire, *Revue STAPS* [En ligne], 2., n°76, pages 107 à 120, <https://www.cairn.info/revue-staps-2007-2-page-107.htm>, Consulté le 02/11/21.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, octobre 2021, *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, [En ligne], <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753?msclkid=e10eadbcc63c11ec900000add518ebea>, Consulté le 03/03/22.
- NINOT, G., DELIGNIERES, D. & FORTES, M., 2000, L'évaluation de l'estime de soi dans le domaine corporel, *Revue S.T.A.P.S* [En ligne], 53, 35-48, <https://didierdelignieresblog.files.wordpress.com/2016/03/isp25.pdf>, Consulté le 02/11/22.
- ROSENBERG, M., 1965, *Society and the adolescent self-image*, Princeton, NJ, Princeton University Press.
- ROSENBERG, M., 1985, *Self-concept and psychological well-being in adolescence, The development of the self*, New York, Academic Press, 205-246.
- ROUSSEAU, J-J., 1761, *Julie, ou La nouvelle Héloïse*, Amsterdam, Marc-Michel Rey.
- VALLIERES, E-F., VALLERAND, R-J., 1990, Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg, *International Journal of Psychology*, n°25, 305-316, [Traduction-et-validation-canadienne-francaise-de-lechelle-de-lestime-de-soi.pdf \(uqam.ca\)](#), Consulté le 10/12/21.

Sitographie

Activité physique et santé :

- MINISTRE DES SOLIDARITES ET DE LA SANTE, 2022, *Activité physique et santé*, [en ligne], <https://solidarites-sante.gouv.fr/prevention-en-sante/preserver-sa-sante/article/activite-physique-et-sante>, Consulté le 25/11/21.

EPS :

- DUPORT, D., *Définitions concernant l'EPS*, [en ligne], [EPS_definitions.pdf \(ac-bordeaux.fr\)](#), Consulté le 26/11/21.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, 2022, *Programme d'éducation physique et sportive du lycée général et technologique*, [en ligne], [-ducation-physique-et-sportive-eps--48500.pdf \(education.gouv.fr\)](#), Consulté le 26/11/21.

Estime de soi :

- BILLAUT, M-L., 2016, *L'estime de soi, un travail au quotidien*, [en ligne], http://cache.media.education.gouv.fr/file/Sante_scolaire/45/5/2016_Lestime_de_soi_932455.pdf, Consulté le 11/12/21
- CRAIE HATIVE, 2017, *Rallye-liens -Estime de soi*, [en ligne], [\[Rallye-liens\] Estime de soi - Craie hative \(eklablog.com\)](#), Consulté le 26/11/21
- FAMOSE, J.J., *Les croyances sur soi : clarification conceptuelle, formation, et relations à la performance sportive. In O. Rasclé et P. Sarrazin (Eds), Croyances et performance sportive. Processus sociocognitifs associés aux comportements sportifs Paris : Éditions Revue EPS. 2005*, [en ligne], [Jean Pierre Famose - Psychologie - Concept de Soi \(quomodo.com\)](#), Consulté le 05/11/21
- OMS, *Définition de la dépression*, [en ligne], <https://www.euro.who.int/fr/health-topics/noncommunicable-diseases/mental-health/news/news/2012/10/depression-in-europe/depression-definition>, Consulté le 26/11/21.

Séquence d'apprentissage :

- FORMATION INTEF, *le travail par séquence pédagogiques*, [en ligne], http://formacion.intef.es/pluginfile.php/154974/mod_imscp/content/5/le_travail_par_sequences_pdagogiques.html, Consulté le 25/11/21

- WIKIPEDIA, 2022, *séquence d'apprentissage*, [en ligne],
https://fr.wikipedia.org/wiki/S%C3%A9quence_p%C3%A9dagogique, Consulté le
25/11/21

Situation d'apprentissage :

- WIKIPEDIA, 2022, Situation d'apprentissage et d'évaluation, [en ligne],
https://fr.wikipedia.org/wiki/Situation_d%27apprentissage_et_d%27%C3%A9valuation,
Consulté le 04/04/2022

Feed-back :

- MENS0, A., *Qu'est-ce qu'un bon feedback ?*, [en ligne], www.agnesmenso-coaching.com/echo-des-bats/quest-ce-quun-bon-feedback/?msclkid=7a50b3e5c01511ecbd8e5961b0a35b68, Consulté le 07/04/2022
- L'INTERNAUTE, Feedback, [en ligne],
<https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/feedback/>, Consulté le 07/04/2022.
- ORTHODIDACTE, *Que veut dire le mot feedback ?*, [en ligne],
<https://dictionnaire.orthodidacte.com/article/definition-feedback?msclkid=4c9cef7dc08111ec9371ace68eb086e4>, Consulté le 07/04/2022

Séance :

- GORSON, T., ANNE, M., *Qu'est-ce qu'une séance et comment la préparer ?*, [en ligne],
[Microsoft Word - Qu'est-ce qu'une seance - comment préparer une séance \(wordpress.com\)](#), Consulté le 13/04/22

Liste des abréviations

- APSA = Activités Physiques, Sportives et Artistiques
- BO = Bulletin Officielle
- EP = Éducation Physique
- EPS = Éducation Physique et sportive
- EES = Échelle de l'estime de soi
- ECPA = Éditions du Centre de Psychologie Appliquée
- GRS = Gymnastique Rythmique et sportive
- INSPE = Instituts National Supérieur du Professorat et de l'Éducation
- MEEF = Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la formation
- OMS = Organisation Mondiale de la Santé
- PUS = Presses universitaires de France
- PSPP = Physical Self-Perception Profile
- REP = Réseaux d'éducation prioritaire
- R.S.E = Rosenberg Self- Esteem Scale
- SEI = Self-Esteem Inventory
- SDQ = Self Description Questionnaire
- STAPS = Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

Abréviations du questionnaire :

- A = Apparence
- CS = Compétence sportive
- E = endurance
- EG = Estime Globale de soi
- F = Force
- VPP = Valeur Physique Perçue

Annexe 1

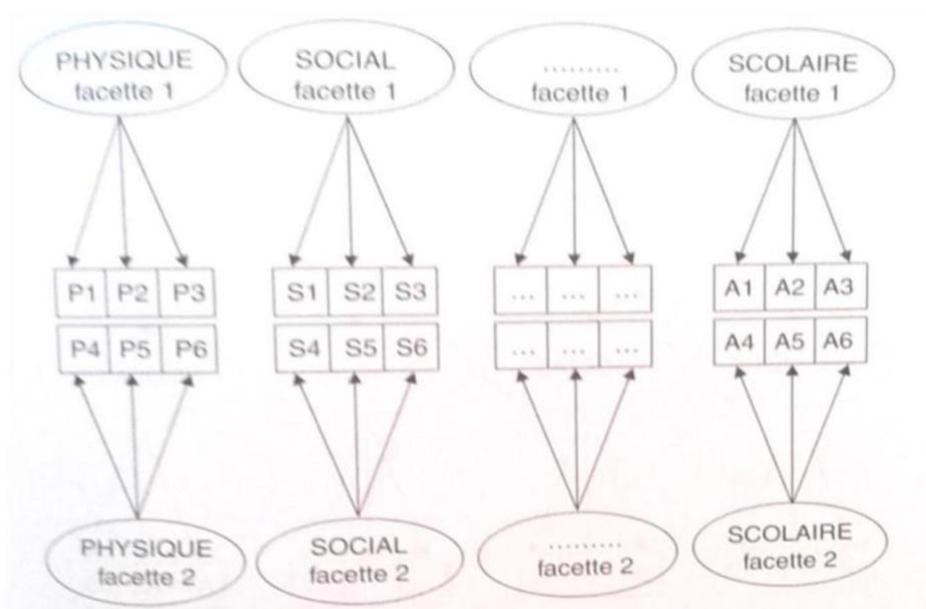
L'échelle de l'estime de soi (RES / ESS) extraite de l'article de Vallieres E-F & Vallerand R-J
(1990)

Pour chacune des caractéristiques ou descriptions suivantes, indiquez à quel point chacune est vraie pour vous en encerclant le chiffre approprié.

	Tout à fait en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Plutôt en accord 3	Tout à fait en accord 4
1. Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égal(e) à n'importe qui d'autre	1	2	3	4
2. Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités	1	2	3	4
3. Tout bien considéré, je suis porté(e) à me considérer comme un(e) raté(e)	1	2	3	4
4. Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens	1	2	3	4
5. Je sens peu de raisons d'être fier(e) de moi	1	2	3	4
6. J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même	1	2	3	4
7. Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de moi	1	2	3	4
8. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même	1	2	3	4
9. Parfois je me sens vraiment inutile	1	2	3	4
10. Il m'arrive de penser que je suis un(e) bon(ne) à rien	1	2	3	4

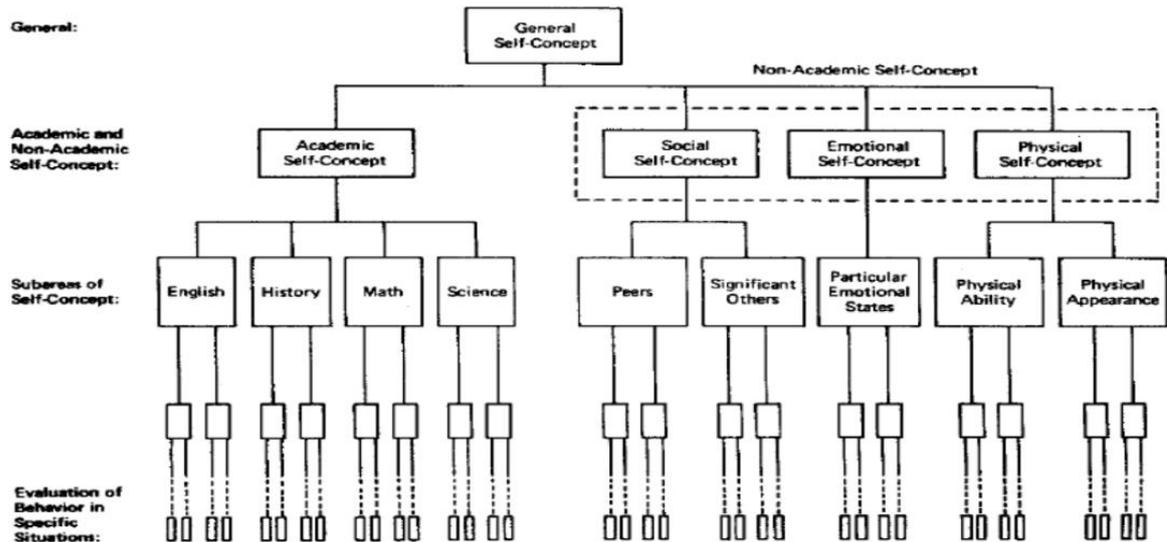
Annexe 2

Schéma du modèle multidimensionnel du concept de soi, selon Famose & Guerin en (2002)
extrait de « La connaissance de soi en psychologie de l'éducation physique et du sport. »



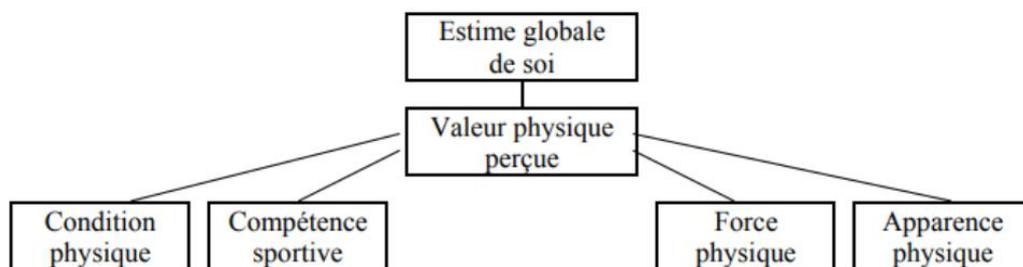
Annexe 3

Schéma du modèle hiérarchique multidimensionnel du concept de soi, de Shavelson et al. (1976), extrait du mémoire de Brias S.



Annexe 4

Schéma de la modélisation hiérarchique de l'estime de soi dans le domaine corporel de (Fox & Corbin, 1989).



Annexe 5

Questionnaire de Fox et Corbin PSPP

Tableau 1 : Présentation du PSPP expérimental.

Item	Code	Intitulé
1. +	EG	J'ai une bonne opinion de moi-même
2. +	VPP	Globalement, je suis satisfait de mes capacités physiques
3. -	E	Je ne peux pas courir longtemps sans m'arrêter
4. +	CS	Je trouve la plupart des sports faciles
5. -	A	Je n'aime pas beaucoup mon apparence physique
6. +	F	Je pense être plus fort que la moyenne
7. -	EG	Il y a des tas de choses en moi que j'aimerais changer
8. +	VPP	Je suis content de ce que je suis et de ce que je peux faire physiquement
9. -	E	Je serais bon dans une épreuve d'endurance
10. +	CS	Je trouve que je suis bon dans tous les sports
11. +	A	J'ai un corps agréable à regarder
12. +	F	Je serais bon dans une épreuve de force
13. -	EG	Je regrette souvent ce que j'ai fait
14. +	VPP	Je suis confiant vis-à-vis de ma valeur physique
15. +	E	Je pense pouvoir courir longtemps sans être fatigué
16. +	CS	Je me débrouille bien dans tous les sports
17. -	A	Personne ne me trouve beau
18. +	F	Face à des situations demandant de la force, je suis le premier à proposer mes services
19. -	EG	J'ai souvent honte de moi
20. +	VPP	En général, je suis fier de mes possibilités physiques
21. +	E	Je pourrais courir 5 km sans m'arrêter
22. +	CS	Je réussis bien en sport
23. -	A	Je me trouve moche
24. -	F	Je suis faible et je n'ai rien dans les muscles
25. +	EG	Je voudrais rester comme je suis
26. +	VPP	Je suis bien avec mon corps
27. -	E	Je ne suis pas très bon dans les activités d'endurance telles que le vélo ou la course
28. +	CS	Je suis agile et adroit quand je fais du sport
29. +	A	Je n'ai aucun problème pour me mettre en maillot de bain devant les autres
30. -	F	Je suis moins fort musculairement que la plupart des gens de mon âge

Légende : Le PSPP expérimental comporte 6 échelles (EG = Estime globale de soi; VPP = Valeur physique perçue; E = Endurance; CS = Compétence sportive; A = Apparence et F = Force). Chaque échelle contient 5 items. Le sens de chaque phrase (+ ou -) amène une pondération de 1 point (pas du tout) à 6 points (tout à fait) pour les items positifs et inversement pour les items négatifs. On obtient ainsi la moyenne de chaque échelle.

Annexe 6

Questionnaire utilisé lors de l'étude

Questionnaire

N°	Code	Questions	1	2	3	4
1	EG	J'ai une bonne opinion de moi-même				
2	VPP	Je suis capable d'accomplir des activités quotidiennes avec facilité et sans douleur.				
3	E	Je ne peux pas faire du sport longtemps				
4	CS	Je trouve la plupart des sports faciles				
5	F	Je pense être plus fort que la plupart des élèves de la classe				
6	A	J'ai un corps agréable à regarder				
7	EG	Je regrette souvent ce que je fais				
8	VPP	Je pense que l'on m'apprécie pour ce que je suis				
9	E	Je suis bon dans une activité d'endurance				
10	CS	Je trouve que je suis bon dans tous les sports				
11	F	Je suis bon dans une activité demandant de la force				
12	A	Personne ne me trouve beau/belle				
13	EG	J'ai souvent honte de moi				
14	VPP	Je suis fier de ce que je peux réaliser physiquement (<i>par exemple en sport</i>)				
15	E	Je peux courir 5km sans m'arrêter				
16	CS	Je suis habile et rapide quand je fais du sport				
17	F	Je suis le premier à proposer mes services face à des situations demandant de la force.				
18	A	Je n'ai aucun problème pour me mettre en maillot de bain devant les autres				
19	EG	Je veux rester comme je suis				
20	VPP	Je suis bien avec mon corps				
21	E	Je ne suis pas très bon dans les activités d'endurance telles que le vélo et la course				
22	CS	Je réussis bien en sport				
23	F	Je n'ai pas de force				
24	A	Je me trouve beau/belle				

1 = Je ne suis pas du tout d'accord

2= Je suis un peu en désaccord

3 = Je suis un peu d'accord

4 = Je suis tout à fait d'accord

Légende :

Jaune = Estime globale de soi (EG)

Orange = Compétences sportives (CS)

Vert = Valeur physique perçue (VPP)

Gris = Force (F)

Bleu = Endurance (E)

Blanc = Apparence (A)

Annexe 7

Séquence : Gymnastique rythmique sportive

Discipline : EPS

Niveaux : CM2

Champs d'apprentissage : 3 - S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique.

Logique interne : « Créer seul ou avec d'autres un enchaînement d'actions mettant en jeu l'objet, le corps, l'espace, la musique. Accepter d'être vu et jugé en fonction d'un code »

Attendus de fin de cycle 3 (extrait des programmes de cycle 3) :

- Réaliser en petits groupes deux séquences : une visée acrobatique destinée à être jugée, une autre visée artistique destinée à être appréciée et à émouvoir.
- Respecter les prestations des autres et accepter de se produire devant les autres.

Compétences (extrait des programmes de cycle 3) :

- Utiliser le pouvoir expressif du corps de différentes façons. Enrichir son répertoire d'actions afin de communiquer une intention ou une émotion.
- S'engager dans des actions artistiques ou acrobatiques destinées à être présentées aux autres en maîtrisant les risques et ses émotions.
- Mobiliser son imaginaire pour créer du sens et de l'émotion, dans des prestations collectives.

Objectif de la séquence :

- Améliorer la relation entre le corps et l'engin.
- Affiner la coordination motrice des élèves.
- Créer un enchaînement fait d'éléments de liaisons
- Développement de la coopération grâce à la création et la démonstration.
- Vaincre sa timidité, la peur du regard de l'autre.
- Favoriser l'estime de soi des élèves.

Matériels :

- Cerceaux
- Quilles
- Rubans
- Ballons
- Fiches outils
- Musiques
- Tablettes

Séances	Objectifs	Déroulement	Organisation
1 Les cerceaux et les quilles <u>Durée</u> : 1h30	<p>Découverte de deux engins (cerceaux / quilles).</p> <p>Améliorer la relation entre le corps et l'engin.</p> <p>Affiner la coordination motrice des élèves.</p> <p>Produire un enchaînement.</p> <p>Observer et être attentif face à la représentation de mes camarades.</p> <p>Vaincre sa timidité, la peur du regard de l'autre.</p>	<p>Échauffement articulaire</p> <p><u>Étape 1 : Laisser libre cours à l'imagination des élèves.</u> Ils doivent nommer les engins (cerceaux et quilles) et trouver leurs différentes utilisations.</p> <p><u>Mise en commun :</u> Interroger 2 élèves pour qu'ils donnent les noms des engins. Sur la base du volontariat les élèves présentent les figures qu'ils ont trouvés.</p> <p><u>Étape 2 : les élèves s'exercent.</u> Reproduire des figures montrées précédemment ou celles de la fiche outils.</p>	<p>Placer les élèves en cercle.</p> <p>Travail en groupe affinitaire Passer dans les groupes et donner des Feedback aux élèves</p> <p>Regroupement en groupe classe.</p> <p>Explication en groupe classe. Travail de groupe = Reformuler les mêmes groupes. Donner à chaque groupe des fiches outils des mouvements possibles par engin Passer dans les groupe et donner des Feed-</p>

	Favoriser l'estime de soi des élèves.	<p>Étape 3 : Construire une prestation en en duo + travail des échanges Chercher à produire un enchaînement d'au moins 3 figures avec l'engin. Spectacles : Montrer son enchaînement au reste du groupe.</p> <p>Étape 4 : Retour au calme Revoir le nom des différents engins</p>	<p>back aux élèves.</p> <p>Travail en autonomie par 2 Chaque élève choisi un engin. Temps de préparation et de répétition. Passer dans les groupe et donner des feedback. Pendant qu'un binôme passe les autres membres du groupe sont spectateurs.</p> <p>En groupe classe, faire assier les élèves sur le sol, demander le silence.</p>
2 Rubans et ballons <u>Durée :</u> 1h30	<p>Découverte de deux engins ici le ruban et les ballons.</p> <p>Produire un enchaînement.</p> <p>Améliorer la relation entre le corps et l'engin.</p> <p>Affiner la coordination motrice des élèves.</p> <p>Produire un enchaînement.</p> <p>Observer et être attentif face à la représentation de mes camarades.</p> <p>Vaincre sa timidité, la peur du regard de l'autre.</p> <p>Favoriser l'estime de soi des élèves.</p>	<p>Échauffement articulaire</p> <p>Étape 1 : Laisser libre cours à l'imagination des élèves. Ils doivent nommer les engins (rubans et ballons) et trouver leurs différentes utilisations. Mise en commun : Interroger 2 élèves pour qu'ils donnent les noms des engins. Sur la base du volontariat les élèves présentent les figures qu'ils ont trouvés.</p> <p>Étape 2 : les élèves s'exercent Reproduire des figures montrer précédemment ou celles de la fiche outils.</p> <p>Étape 3 : Construire une prestation en duo + travail sur les échanges Chercher à produire un enchaînement d'au moins 3 figures avec l'engin. Spectacles : Montrer son enchaînement au reste du groupe.</p> <p>Étape 4 : Retour au calme Revoir le nom des différents engins</p>	<p>Placer les élèves en cercle.</p> <p>Travail en groupe (autonomie – groupe affinitaire) Passer dans les groupes et donner des feedback aux élèves</p> <p>Regroupement en groupe classe.</p> <p>Explication en groupe classe. Travail de groupe = Reformuler les mêmes groupes. Donner à chaque groupe des fiches outils des mouvements possibles par engin. Passer dans les groupes et donner des feedback aux élèves.</p> <p>Travail en autonomie par 2 Chaque élève choisi un engin. Temps de préparation et de répétition. Passer dans les groupes et donner des Feedback. Pendant qu'un binôme passe les autres membres du groupe sont spectateurs.</p> <p>En groupe classe, faire assier les élèves sur le sol, demander le silence.</p>
3 Utilisation de l'espace <u>Durée :</u> 1h30	<p>Améliorer la relation entre le corps et l'engin.</p> <p>Affiner la coordination motrice des élèves.</p> <p>Produire un enchaînement.</p> <p>Observer et être attentif face à la représentation de mes camarades.</p> <p>Vaincre sa timidité, la peur du regard de l'autre.</p> <p>Favoriser l'estime de soi des élèves.</p>	<p>Échauffement articulaire</p> <p>Étape 1 : Rappel collectif Revoir le nom des engins (cerceaux, quilles, rubans et ballons). Les différentes étapes des séances précédentes.</p> <p>Étape 2 : Utiliser l'espace Rechercher les différentes manières de se déplacer utilisation de couloirs. Utilisation de la tablette</p> <p>Étape 3 : Temps de préparation d'un spectacle en groupe</p>	<p>Placer les élèves en cercle.</p> <p>En groupe classe, faire assier les élèves au sol et les interroger sur le déroulement des séances précédentes et sur les noms des différents engins. Expliquer l'utilisation des tablettes dans la séance.</p> <p>En groupe classe, passation des consignes phase 2 + création de 4 groupes affinitaires. Travail en groupe affinitaire. Passer dans les groupes et donner des feedback avec à l'appui une vidéo.</p> <p>Travail en groupe (même précédemment) Les élèves choisissent les engins dont ils ont besoins pour réaliser leur spectacle.</p>

		<p>Cherche à produire un enchaînement d'au moins 5 figures avec les engins, en utilisant différentes actions du corps et en utilisant l'espace.</p> <p>Étape 5 : Spectacles Montrer sa prestation aux autres groupes.</p> <p>Étape 6 : Retour au calme</p>	<p>Passer dans les groupes et donner des feedback avec à l'appui une vidéo.</p> <p>En groupe classe avant de faire passer les groupe un par un rappeler les rôles des spectateurs.</p> <p>En groupe classe, faire assoir les élèves sur le sol, demander le silence.</p>
<p>4</p> <p>Construction d'une prestation en groupe</p> <p><u>Durée :</u> 1h30</p>	<p>Améliorer la relation entre le corps et l'engin.</p> <p>Affiner la coordination motrice des élèves.</p> <p>Produire un enchaînement.</p> <p>Observer et être attentif face à la représentation de mes camarades.</p> <p>Vaincre sa timidité, la peur du regard de l'autre.</p> <p>Favoriser l'estime de soi des élèves.</p>	<p>Échauffement articulaire</p> <p>Étape 1 : Rappel collectif Revoir le nom des engins (cerceaux, quilles, rubans et ballons), le déroulement de la séances précédente. Insister sur l'utilisation de la tablette, elle sert à quoi ?</p> <p>Étape 2 : Temps de préparation d'un spectacle en groupe. Cherche à produire un enchaînement avec les engins, en utilisant différentes actions du corps et en utilisant l'espace.</p> <p>Étape 3 : Spectacles</p> <p>Étape 4 : Retour au calme</p>	<p>Placer les élèves en cercle.</p> <p>En groupe classe, faire assoir les élèves au sol et les interroger sur le déroulement des séances précédentes et sur les noms des différents engins.</p> <p>Travail en groupe affinitaire, les élèves choisissent les engins dont ils ont besoins pour réaliser leur spectacle. Passer dans les groupes et donner des feedback avec à l'appui une vidéo.</p> <p>En groupe classe avant de faire passer les groupes un par un rappeler les rôles des spectateurs</p> <p>En groupe classe, faire assoir les élèves sur le sol, demander le silence.</p>
<p>5</p> <p>Évaluation</p> <p><u>Durée :</u> 1h</p>	<p>Produire un enchaînement.</p> <p>Observer et être attentif face à la représentation de mes camarades.</p> <p>Vaincre sa timidité, la peur du regard de l'autre.</p> <p>Favoriser l'estime de soi des élèves.</p>	<p>Échauffement articulaire</p> <p>Étape 1 : Rappel collectif Principalement sur le déroulement de la séance précédente.</p> <p>Étape 2 : Temps de répétition Répétition du spectacle. Les élèves se remémorent la prestation qu'ils ont créé à la séance précédente (S'appuyer sur les vidéos réalisés par l'enseignant).</p> <p>Phase 2 : Évaluation - spectacle Chaque groupe montre au reste de la classe sa prestation.</p>	<p>Placer les élèves en cercle.</p> <p>En groupe classe, faire assoir les élèves au sol et les interroger sur le déroulement des séances précédentes et sur les noms des différents engins.</p> <p>Travail en groupe (les mêmes que la séance précédente si possible), les élèves choisissent les engins dont ils ont besoins pour réaliser leur spectacle.</p> <p>Regrouper les élèves, faire s'assoir les spectateurs. Filmer la prestation des élèves pour l'évaluation.</p>

Annexe 8

Tableau de comparaison entre les deux moments de passation du questionnaire

Passation 1							Passation 2						
Elève 1	EG	VPP	E	CS	A	F	Elève 1	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	3	3	4	4	3	4	item 1	4	4	4	4	1	4
item 2	3	3	3	3	4	3	item 2	4	2	4	4	1	4
item 3	2	3	2	4	2	4	item 3	2	4	4	4	4	4
item 4	4	3	4	4	2	3	item 4	4	1	4	4	3	4
Moyenne	3	3	3,25	3,75	2,75	3,5	Moyenne	3,5	2,75	4	4	2,25	4
Elève 2	EG	VPP	E	CS	A	F	Elève 2	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	3	4	3	2	4	3	item 1	2	3	4	4	2	3
item 2	1	4	2	1	4	1	item 2	1	2	3	2	2	3
item 3	2	4	1	4	2	1	item 3	4	3	2	3	2	1
item 4	4	4	3	4	4	3	item 4	4	4	4	3	4	3
Moyenne	2,5	4	2,25	2,75	3,5	2	Moyenne	2,75	3	3,25	3	2,5	2,5
Elève 3	EG	VPP	E	CS	A	F	Elève 3	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	2	2	3	1	1	2	item 1	4	3	4	2	2	4
item 2	3	3	2	2	3	2	item 2	1	2	1	2	3	3
item 3	2	2	1	1	1	2	item 3	1	2	1	1	2	1
item 4	1	1	1	2	1	3	item 4	4	4	1	4	2	4
Moyenne	2	2	1,75	1,5	1,5	2,25	Moyenne	2,5	2,75	1,75	2,25	2,25	3

Elève 4	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	3	3	4	3	4	1
item 2	4	4	4	4	2	4
item 3	1	4	4	4	4	4
item 4	3	3	4	4	3	4
Moyenne	2,75	3,5	4	3,75	3,25	3,25

Elève 4	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	3	4	4	4	3	3
item 2	2	3	4	4	2	4
item 3	4	4	4	4	1	3
item 4	3	3	4	4	3	4
Moyenne	3	3,5	4	4	2,25	3,5

Elève 5	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	1	4	1	3	4	4
item 2	1	3	4	2	2	3
item 3	4	3	3	4	1	2
item 4	4	4	2	3	3	4
Moyenne	2,5	3,5	2,5	3	2,5	3,25

Elève 5	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	4	3	2	1	4	4
item 2	1	4	4	2	2	2
item 3	1	4	3	4	1	2
item 4	4	4	2	3	2	4
Moyenne	2,5	3,75	2,75	2,5	2,25	3

Elève 6	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	4	3	4	4	1	2
item 2	4	3	4	3	2	4
item 3	4	3	3	4	4	4
item 4	2	2	4	4	4	2
Moyenne	3,5	2,75	3,75	3,75	2,75	3

Elève 6	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	3	4	4	4	2	2
item 2	4	4	4	3	2	3
item 3	4	4	3	4	3	4
item 4	3	3	4	4	4	2
Moyenne	3,5	3,75	3,75	3,75	2,75	2,75

Elève 7	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	4	3	2	2	2	2
item 2	4	3	1	3	3	3
item 3	4	3	1	3	3	3
item 4	3	3	3	3	3	3
Moyenne	3,75	3	1,75	2,75	2,75	2,75

Elève 7	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	3	3	4	2	4	3
item 2	4	1	1	2	3	4
item 3	4	3	2	1	4	2
item 4	4	4	2	4	4	2
Moyenne	3,75	2,75	2,25	2,25	3,75	2,75

Elève 8	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	2	4	4	4	1	2
item 2	2	3	4	3	2	4
item 3	2	3	4	4	2	3
item 4	3	3	4	3	3	4
Moyenne	2,25	3,25	4	3,5	2	3,25

Elève 8	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	3	4	4	4	2	3
item 2	3	4	4	4	2	3
item 3	3	4	4	4	1	4
item 4	3	2	4	4	4	3
Moyenne	3	3,5	4	4	2,25	3,25

Elève 9	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	3	4	3	1	3	2
item 2	3	3	3	2	2	3
item 3	3	3	2	3	2	2
item 4	4	4	3	3	4	3
Moyenne	3,25	3,5	2,75	2,25	2,75	2,5

Elève 9	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	4	4	4	3	4	3
item 2	2	4	4	4	4	4
item 3	4	4	4	4	3	3
item 4	3	3	4	4	4	4
Moyenne	3,25	3,75	4	3,75	3,75	3,5

Elève 10	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	3	1	3	4	4	3
item 2	4	3	3	3	1	2
item 3	1	3	4	3	4	4
item 4	4	4	1	4	3	3
Moyenne	3	2,75	2,75	3,5	3	3

Elève 10	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	3	4	4	2	3	2
item 2	4	3	4	4	1	4
item 3	1	3	1	4	4	4
item 4	4	4	4	4	2	2
Moyenne	3	3,5	3,25	3,5	2,5	3

Elève 11	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	4	3	4	4	3	2
item 2	1	1	4	3	4	4
item 3	4	1	4	1	1	2
item 4	1	3	2	4	4	4
Moyenne	2,5	2	3,5	3	3	3

Elève 11	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	4	2	4	4	3	2
item 2	1	3	4	2	4	3
item 3	4	4	4	2	2	2
item 4	2	3	2	4	4	4
Moyenne	2,75	3	3,5	3	3,25	2,75

Elève 12	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	4	3	3	4	3	1
item 2	2	4	3	3	2	2
item 3	1	4	2	4	2	2
item 4	1	1	3	3	3	4
Moyenne	2	3	2,75	3,5	2,5	2,25

Elève 12	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	3	4	3	4	2	2
item 2	2	3	3	4	1	2
item 3	1	4	2	4	4	3
item 4	2	1	4	3	3	4
Moyenne	2	3	3	3,75	2,5	2,75

Elève 13	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	3	3	4	2	4	4
item 2	2	4	4	2	4	1
item 3	4	4	3	3	1	1
item 4	3	3	4	3	3	1
Moyenne	3	3,5	3,75	2,5	3	1,75

Elève 13	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	4	4	2	4	3	2
item 2	3	3	3	2	3	2
item 3	3	3	2	2	2	1
item 4	3	2	4	3	3	4
Moyenne	3,25	3	2,75	2,75	2,75	2,25

Elève 14	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	2	2	1	1	1	4
item 2	2	1	1	1	2	1
item 3	1	1	1	2	1	3
item 4	1	1	1	1	1	1
Moyenne	1,5	1,25	1	1,25	1,25	2,25

Elève 14	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	2	2	3	2	1	4
item 2	2	2	1	2	3	1
item 3	1	3	1	3	3	3
item 4	2	1	1	3	1	2
Moyenne	1,75	2	1,5	2,5	2	2,5

Elève 15	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	2	4	1	4	1	2
item 2	1	2	2	1	1	1
item 3	1	2	1	1	1	2
item 4	1	1	1	1	1	1
Moyenne	1,25	2,25	1,25	1,75	1	1,5

Elève 15	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	1	4	2	1	1	1
item 2	2	2	3	2	2	3
item 3	1	2	1	2	1	3
item 4	4	1	4	2	1	3
Moyenne	2	2,25	2,5	1,75	1,25	2,5

Elève 16	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	4	3	4	2	4	3
item 2	3	3	3	3	4	2
item 3	3	3	3	4	2	2
item 4	3	3	2	3	4	3
Moyenne	3,25	3	3	3	3,5	2,5

Elève 16	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	4	3	4	2	4	3
item 2	3	3	3	3	4	3
item 3	4	3	2	3	3	2
item 4	2	3	4	4	3	4
Moyenne	3,25	3	3,25	3	3,5	3

Elève 17	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	3	3	4	4	3	1
item 2	1	2	4	3	4	4
item 3	2	2	3	3	4	3
item 4	3	4	4	4	4	4
Moyenne	2,25	2,75	3,75	3,5	3,75	3

Elève 17	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	4	3	4	3	3	2
item 2	2	4	2	4	4	3
item 3	4	3	2	4	2	3
item 4	3	4	4	4	2	3
Moyenne	3,25	3,5	3	3,75	2,75	2,75

Elève 18	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	4	4	4	4	3	1
item 2	2	3	3	4	4	3
item 3	4	3	2	4	1	2
item 4	2	4	4	4	1	1
Moyenne	3	3,5	3,25	4	2,25	1,75

Elève 18	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	4	3	4	4	3	2
item 2	2	3	3	4	3	3
item 3	4	4	2	4	2	2
item 4	4	4	4	4	2	2
Moyenne	3,5	3,5	3,25	4	2,5	2,25

Elève 19	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	3	3	4	4	2	4
item 2	3	3	3	2	3	4
item 3	4	3	1	2	3	1
item 4	1	1	1	2	2	1
Moyenne	2,75	2,5	2,25	2,5	2,5	2,5

Elève 19	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	4	4	1	3	2	4
item 2	3	3	3	2	3	3
item 3	4	4	2	3	2	2
item 4	1	2	3	4	3	2
Moyenne	3	3,25	2,25	3	2,5	2,75

Elève 20	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	2	1	1	2	2	1
item 2	4	1	3	1	3	2
item 3	4	1	1	1	1	1
item 4	2	1	4	3	1	2
Moyenne	3	1	2,25	1,75	1,75	1,5

Elève 20	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	3	2	2	2	2	3
item 2	2	4	4	1	4	1
item 3	4	2	2	2	1	2
item 4	3	2	4	3	3	2
Moyenne	3	2,5	3	2	2,5	2

Elève 21	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	2	3	2	4	3	3
item 2	4	3	2	2	3	1
item 3	4	3	1	1	1	1
item 4	3	1	4	3	3	3
Moyenne	3,25	2,5	2,25	2,5	2,5	2

Elève 21	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	4	4	2	4	3	2
item 2	3	3	3	2	3	2
item 3	3	3	2	2	2	1
item 4	3	2	4	3	3	4
Moyenne	3,25	3	2,75	2,75	2,75	2,25

Elève 22	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	1	2	2	1	2	1
item 2	1	2	3	3	1	1
item 3	1	4	1	2	1	4
item 4	1	1	2	2	1	2
Moyenne	1	2,25	2	2	1,25	2

Elève 22	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	2	2	3	2	1	1
item 2	1	4	2	1	2	1
item 3	1	4	1	3	1	4
item 4	1	1	2	2	3	2
Moyenne	1,25	2,75	2	2	1,75	2

Elève 23	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	4	4	4	4	1	1
item 2	4	3	4	4	1	4
item 3	1	3	4	4	4	4
item 4	3	2	4	4	3	4
Moyenne	3	3	4	4	2,25	3,25

Elève 23	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	4	3	4	4	3	4
item 2	4	4	4	2	4	4
item 3	4	4	4	4	1	1
item 4	4	3	3	4	4	3
Moyenne	4	3,5	3,75	3,5	3	3

Elève 24	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	2	2	4	4	2	1
item 2	3	4	3	3	2	1
item 3	2	4	3	4	1	2
item 4	4	4	4	4	2	2
Moyenne	2,75	3,5	3,5	3,75	1,75	1,5

Elève 24	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	3	4	4	4	1	2
item 2	2	4	3	4	2	2
item 3	1	4	3	3	1	3
item 4	3	3	4	3	3	4
Moyenne	2,25	3,75	3,5	3,5	1,75	2,75

Elève 25	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	3	1	4	2	2	2
item 2	1	2	4	3	2	4
item 3	1	2	4	3	4	3
item 4	2	3	1	4	2	4
Moyenne	1,75	2	3,25	3	2,5	3,25

Elève 25	EG	VPP	E	CS	A	F
item 1	3	4	4	2	4	2
item 2	1	1	4	3	2	4
item 3	1	3	3	4	4	3
item 4	3	4	4	4	3	4
Moyenne	2	3	3,75	3,25	3,25	3,25

Légende :

Jaune = Estime Globale de soi (EG)

Vert = Valeur Physique perçue (VPP)

Bleu = Endurance (E)

Orange = Compétences sportives (CS)

Gris = Force (F)

Blanc = Apparence (A)

Annexe 9

Fiche d'analyse vierge

Élèves	Type d'information	Connotation positive/négative (Constructive)	Moment de réception	Feed-back donnés aux élèves.
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				

Annexe 10

Fiche d'analyse : séance 1, les cerceaux et les quilles

Élèves	Type d'information	Connotation positive/négative	Moment de réception	Feed-back donnés aux élèves.
1	Élaboration	Positive et constructive	Immédiat	C'est bien mais quand tu réalises un balancé de quilles essaye de tendre plus tes bras.
2	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	C'est bien votre enchainement est original continuez comme ça. (Élève 18)
3	/			
4	Vérification de justesse	Positive	Différé	Oui c'est bien continue d'utiliser ton corps quand tu réalises tes figures.
5	Élaboration	Négative mais constructive	Immédiat	Tu n'arrives pas à passer dans ton cerceau car tu le lances trop haut.
6	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	Oui c'est comme ça qu'il faut que tu tiennes le cerceau.
7	Élaboration	Constructive et positive	Immédiat	Quand vous voulez frapper les quilles ensemble (élève 22) vous devez être plus proche l'une de l'autre, vous pouvez mettre un repère au sol. Il ne doit pas avoir plus d'un mètre entre vous. Sinon c'est très bien continuez comme ça.
8	/			
9	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	Oui c'est bien continue.
10	Élaboration	Positive et constructive	Différé	Pendant ton enchainement tu as fait tomber tes quilles car tu dois lever plus haut tes bras pour pouvoir les rattraper ensuite. Regarde sur la fiche outils, tu vois l'élève a les mains au-dessus de ses épaules donc quand les quilles tombent il a plus de temps pour les rattraper.
11	Élaboration	Positive et constructive	Immédiat	C'est bien mais réessaye de faire ta figure mais cette fois si lance moins au ton cerceau.
12	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	Très bien votre enchainement est bien réalisé. (Élève 15)
13	Vérification d'inexactitude	Négative mais constructive	Immédiat	Non tu ne fais pas bien la figure regarde bien la fiche outils pour t'aider.
14	Élaboration	Positive et construction	Immédiat	Essaye de tendre tes bras quand tu balances les quilles, sinon c'est très bien.
15	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	Très bien votre enchainement est bien réalisé. (Élève 12)
16	Élaboration	Positive et constructive	Différé	C'est très bien, dans votre enchainement il y a un moment ou vous réaliser la figue du volant, je pense qu'il serait préférable d'utiliser un petit cerceau car quand vous utilisez le grand vous êtes obligés de le lâcher à un moment donné et le rattraper car vos bras sont trop petits.

17	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	C'est très bien.
18	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	C'est bien votre enchainement est original continuez comme ça. (Élève 2)
19	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	Continue comme ça, c'est très bien.
20	/			
21	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	C'est bien votre enchainement est original continuez comme ça.
22	Élaboration	Positive Constructive	Immédiat	Quand vous voulez frapper les quilles ensemble (élève 7) vous devez être plus proche l'une de l'autre, vous pouvez mettre un repère au sol. Il ne doit pas avoir plus d'un mètre entre vous. Sinon c'est très bien continuez comme ça.
23	/			
24	/			
25	Élaboration	Positive Construction	Immédiat	Attention tu n'arrives pas à maîtriser ton cerceau quand tu fais une rotation car tu tournes trop vite.

Source = Enseignant

/ = n'a pas eu de feed-back dans la séance

Fiche d'analyse : séance 2, les rubans les ballons

Élèves	Type d'information	Connotation positive/négative (constructive)	Moment de réception	Feed-back donnés aux élèves.
1	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	C'est bien continue comme ça !
2	Élaboration	Négative mais constructive	Immédiat	Essaye de tendre ton bras quand tu fais un balancé de ruban comme ça le mouvement du ruban sera plus harmonieux.
3	Élaboration	Constructive et positive	Différé	Votre enchaînement est bien, mais vous pouvez utiliser plus votre corps quand vous réalisez les figures par exemple quand vous réalisez une spirale avec le ballon vous devez essayer d'utiliser un peu plus votre corps car pour le moment il y a que votre bras qui bouge. Regardez sur la fiche outils les dessins peuvent vous aider. (Élève 7)
4	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	Oui c'est très bien !
5	/			
6	Élaboration	Positive et constructive	Immédiat	C'est bien mais quand tu veux faire des cercles avec le ruban au-dessus de ta tête, tu dois bien tendre le bras et essayer de donner un peu de vitesse au ruban sinon il tombe et s'enroule autour de toi.
7	Élaboration	Positive et constructive	Différé	Votre enchaînement est bien, mais vous pouvez utiliser plus votre corps quand vous réalisez les figures par exemple quand vous faites une spirale avec le ballon vous devez essayer d'utiliser un peu plus votre corps car pour le moment il n'y a que votre bras qui bouge. Regardez sur la fiche outils les dessins peuvent vous aider. (Élève 3)
8	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	Continuez comme ça pour le moment vous avez fait un très bel enchaînement.
9	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	Oui continue c'est très bien d'utiliser ton corps quand tu réalises tes figures.
10	/			
11	Élaboration	Négative mais constructive	Immédiat	Tu n'arrives pas à faire cette figure parce que tu ne maîtrises pas encore bien ton ballon essaye de bien le maîtriser en faisant les figures simples, après ça sera plus facile pour toi de tenter les figures plus complexes.
12	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	C'est très bien continuez comme ça (élève 17)
13	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	C'est bien tu tentes des choses originales !
14	Élaboration	Positive et constructive	Immédiat	C'est très bien, mais un moment dans votre enchaînement vous ne maîtrisez pas votre ballon car vous le lancez trop fort et du ce fait vous devez courir pour le rattraper. Essayez de le lancer moins fort vous pourrez le rattraper plus facilement. (Élève 24)
15	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	C'est bien votre enchaînement est original continuez comme ça. (Élève 21)
16	/			

17	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	C'est très bien continuez comme ça (élève 12)
18	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	Oui c'est très bien !
19	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	Continue comme ça, c'est très bien.
20	Élaboration	Négative mais constructive	Immédiat	Quand tu fais rebondir ton ballon tu dois y mettre plus de force sinon il ne rebondira pas à la bonne hauteur pour que tu puisses le rattraper. Regarde je vais te montrer (démonstration)
21	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	C'est bien votre enchaînement est original continuez comme ça. (Élève 15)
22	/			
23	Élaboration	Positive	Immédiat	Ton mouvement est bien réalisé mais fait attention tu as des nœuds sur ton ruban, cela peut empêcher le mouvement en fluidité du ruban.
24	Élaboration	Positive et constructive	Immédiat	C'est très bien, mais un moment dans votre enchaînement vous ne maîtrisez pas votre ballon car vous le lancez trop fort et du ce fait vous devez courir pour le rattraper. Essayer de le lancer moins fort vous pourrez le rattraper plus facilement. (Élève 14)
25	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	Excellent travail, continue comme ça !

Source = Enseignant

/ = n'a pas eu de feed-back dans la séance

Fiche d'analyse : Séance 3, utilisation de l'espace

Élèves	Type d'information	Connotation positive/négative (constructive)	Moment de réception	Feed-back donnés aux élèves.
1				/ (absent)
2	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	Oui c'est bien continuez d'utiliser l'espace
3	Élaboration	Positive et constructive	Immédiat	C'est bien votre enchainement est original et vous utilisez bien l'espace mais attention aux réceptions, regardez je vous ai filmé pendant que vous réalisiez votre enchainement, sur les 6 échanges que vous réalisez 4 sont ratés car les objets tombent par terre. A votre avis à quoi cela est dû ? (Je vous laisse réfléchir avec la vidéo je reviens dans 2 min, le temps d'aller voir ce que veut le groupe 2) ... (Réponse élèves : trop loin ou lance trop fort) Oui c'est bien, soit vous êtes trop loin quand vous échangez les quilles ou sinon c'est quand vous lancez les ballons vous les lancez trop fort. Essayer de refaire votre enchainement en prenant en compte ce que nous venons de dire. (Élèves 10, 14, 22 et 23)
4	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	Très bien continuez comme ça ! (Élèves 9, 12, 16, 21 et 25)
5	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	C'est du bon travail continuez comme ça ! (Élèves 8, 13, 15, 17, 19)
6	Élaboration	Positive et constructive	Immédiat	C'est bien mais essayez de faire des déplacements différents, regardons ensemble la vidéo de votre enchainement. Vos voyez, vous vous déplacez toujours en courant essayez de chercher ensemble comment vous pouvez vous déplacer tout en utilisant vos engins. (Élèves 7, 11, 20 et 24) Vous avez réussi à trouver de nouveaux déplacements c'est très bien !
7	Élaboration	Positive et constructive	Immédiat	C'est bien mais essayez de faire des déplacements différents, regardons ensemble la vidéo de votre enchainement. Vos voyez, vous vous déplacez toujours en courant essayez de chercher ensemble comment vous pouvez vous déplacer tout en utilisant vos engins. (Élèves 6, 11, 20 et 24) Vous avez réussi à trouver de nouveaux déplacements c'est très bien !
8	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	C'est du bon travail continuez comme ça ! (Élèves 5, 13, 15, 17, 19)
9	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	Très bien continuez comme ça ! (Élèves 4, 12, 16, 21 et 25)
10	Élaboration	Positive et constructive	Immédiat	C'est bien votre enchainement est original et vous utilisez bien l'espace mais attention aux réceptions, regardez je vous ai filmé pendant que vous réalisez votre enchainement, sur les 6 échanges que vous réalisez 4 sont ratés car les objets tombent par terre. A votre avis à quoi cela est dû ?

				(Je vous laisse réfléchir avec la vidéo je reviens dans 2 min, le temps d'aller voir ce que veut le groupe 2) ... (Réponse élèves : trop loin ou lance trop fort) Oui c'est bien, soit vous êtes trop loin quand vous échangez les quilles ou sinon c'est quand vous lancez les ballons vous les lancez trop fort. Essayez de refaire votre enchaînement en prenant en compte ce que nous venons de dire. (Élèves 3, 14, 22 et 23)
11	Élaboration	Positive et constructive	Immédiat	C'est bien mais essayez de faire des déplacements différents, regardons ensemble la vidéo de votre enchaînement. Vos voyez, vous vous déplacez toujours en courant essayez de chercher ensemble comment vous pouvez vous déplacer tout en utilisant vos engins. (Élèves 6, 7, 20 et 24) Vous avez réussi à trouver de nouveaux déplacements c'est très bien !
12	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	Très bien continuez comme ça ! (Élèves 4, 9, 16, 21 et 25)
13	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	C'est du bon travail continuez comme ça ! (Élèves 5, 8, 15, 17, 19)
14	Élaboration	Positive et constructive	Immédiat	C'est bien votre enchaînement est original et vous utilisez bien l'espace mais attention aux réceptions, regardez je vous ai filmé pendant que vous réalisez votre enchaînement, sur les 6 échanges que vous réalisez 4 sont ratés car les objets tombent par terre. A votre avis à quoi cela est dû ? (Je vous laisse réfléchir avec la vidéo je reviens dans 2 min, le temps d'aller voir ce que veut le groupe 2) ... (Réponse élèves : trop loin ou lance trop fort) Oui c'est bien, soit vous êtes trop loin quand vous échangez les quilles ou sinon c'est quand vous lancez les ballons vous les lancez trop fort. Essayez de refaire votre enchaînement en prenant en compte ce que nous venons de dire. (Élèves 3, 10, 22 et 23)
15	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	C'est du bon travail continuez comme ça ! (Élèves 5, 8, 13, 17, 19)
16	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	Très bien continuez comme ça ! (Élèves 4, 9, 12, 21 et 25)
17	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	C'est du bon travail continuez comme ça ! (Élèves 5, 8, 13, 15, 19)
18	/ (blessé)			
19	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	C'est du bon travail continuez comme ça ! (Élèves 5, 8, 13, 15 et 17)
20	Élaboration	Positive et constructive	Immédiat	C'est bien mais essayez de faire des déplacements différents, regardons ensemble la vidéo de votre enchaînement. Vos voyez, vous vous déplacez toujours en courant essayez de chercher ensemble comment vous pouvez vous déplacer tout en utilisant vos engins. (Élèves 6, 7, 11 et 24) Vous avez réussi à trouver de nouveaux déplacements c'est très bien !

21	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	Très bien continuez comme ça ! (Élèves 4, 9, 12, 16 et 25)
22	Élaboration	Positive et constructive	Immédiat	<p>C'est bien votre enchaînement est original et vous utilisez bien l'espace mais attention au réception, regardez je vous ai filmé pendant que vous réalisez votre enchaînement, sur les 6 échanges que vous réalisez 4 sont ratés car les objets tombent par terre.</p> <p>A votre avis à quoi cela est dû ? (Je vous laisse réfléchir avec la vidéo je reviens dans 2 min, le temps d'aller voir ce que veut le groupe 2) ... (Réponse élèves : trop loin ou lance trop fort) Oui c'est bien soit vous êtes trop loin quand vous échanger les quilles ou sinon c'est quand vous lancez les ballon vous les lancez trop fort.</p> <p>Essayer de refaire votre enchaînement en prenant en compte ce que nous venons de dire. (Élèves 3, 10, 14 et 23)</p>
23	Élaboration	Positive et constructive	Immédiat	<p>C'est bien votre enchaînement est original et vous utilisez bien l'espace mais attention aux réceptions, regardez je vous ai filmé pendant que vous réalisiez votre enchaînement, sur les 6 échanges que vous réalisez 4 sont ratés car les objets tombent par terre.</p> <p>A votre avis à quoi cela est dû ? (Je vous laisse réfléchir avec la vidéo je reviens dans 2 min, le temps d'aller voir ce que veut le groupe 2) ... (Réponse élèves : trop loin ou lance trop fort) Oui c'est bien soit vous êtes trop loin quand vous échangez les quilles ou sinon c'est quand vous lancez les ballons vous les lancez trop fort.</p> <p>Essayez de refaire votre enchaînement en prenant en compte ce que nous venons de dire. (Élèves 3, 10, 14 et 22)</p>
24	Élaboration	Positive et constructive	Immédiat	<p>C'est bien mais essayez de faire des déplacements différents, regardons ensemble la vidéo de votre enchaînement. Vos voyez, vous vous déplacez toujours en courant essayez de chercher ensemble comment vous pouvez vous déplacer tout en utilisant vos engins. (Élèves 6,7, 11 et 20)</p> <p>Vous avez réussi à trouver de nouveaux déplacements c'est très bien !</p>
25	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	Très bien continuez comme ça ! (Élèves 4, 9, 12, 16 et 21)

Source = Enseignant + vidéo

/ = n'a pas eu de feed-back dans la séance

Fiche d'analyse : Séance 4, Création d'une prestation en groupe

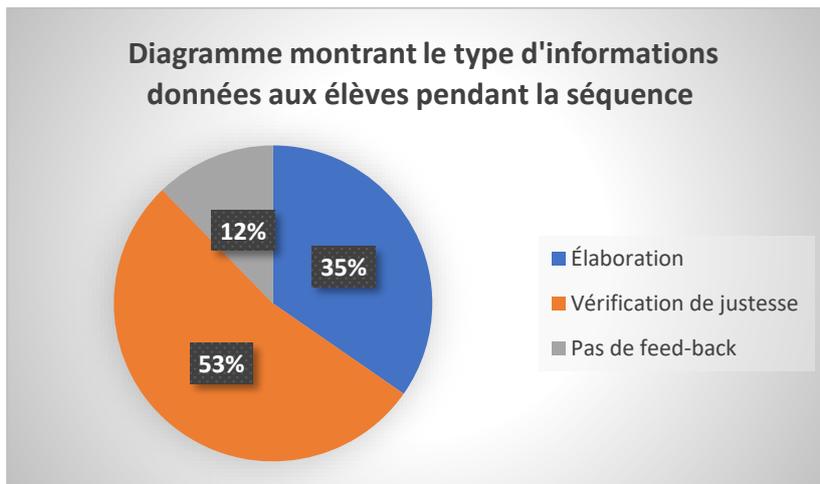
Élèves	Type d'information	Connotation positive/négative (constructive)	Moment de réception	Feed-back donnés aux élèves.
1	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	Oui c'est bien continuez ! (Élèves 4, 8, 17, 21 et 25)
2	Élaboration	Positive et constructive	Immédiat	C'est très bien mais essaye d'utiliser tout l'espace, si vous n'avez pas assez de place, vous pouvez aller là-bas. (Élève 6, 11, 14, 20 et 24) C'est beaucoup mieux et maintenant les rubans ne font plus de nœuds entre eux car vous êtes plus espacés. (Élève 6, 11, 14, 20 et 24)
3	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	C'est très bien surtout les échanges, ils sont très bien réalisés. (Élèves 5, 7, 10, 16 et 22)
4	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	Oui c'est bien continuez ! (Élèves 1, 8, 17, 21 et 25)
5	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	C'est très bien surtout les échanges, ils sont très bien réalisés. (Élèves 3, 7, 10, 16 et 22)
6	Élaboration	Positive et constructive	Immédiat	C'est très bien mais essaye d'utiliser tout l'espace, si vous n'avez pas assez de place, vous pouvez aller là-bas. (Élève 2, 11, 14, 20 et 24) C'est beaucoup mieux et maintenant les rubans ne font plus de nœuds entre eux car vous êtes plus espacés. (Élève 2, 11, 14, 20 et 24)
7	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	C'est très bien surtout les échanges, ils sont très bien réalisés. (Élèves 3, 5, 10, 16 et 22)
8	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	Oui c'est bien continuez ! (Élèves 1, 4, 17, 21 et 25)
9	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	Oui c'est un bon début continuez comme ça (Élèves 12, 13, 15, 19 et 23) Ah super ! Vous avez ajouté quelques mouvements du corps c'est très bien. (Élèves 12, 13, 15, 19 et 23)
10	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	C'est très bien surtout les échanges, ils sont très bien réalisés. (Élèves 3, 5, 7, 16 et 22)
11	Élaboration	Positive et constructive	Immédiat	C'est très bien mais essaye d'utiliser tout l'espace, si vous n'avez pas assez de place, vous pouvez aller là-bas. (Élève 2, 6, 14, 20 et 24) C'est beaucoup mieux et maintenant les rubans ne font plus de nœuds entre eux car vous êtes plus espacés. (Élève 2, 6, 14, 20 et 24)
12	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	Oui c'est un bon début continuez comme ça (Élèves 9, 13, 15, 19 et 23) Ah super ! Vous avez ajouté quelques mouvements du corps c'est très bien. (Élèves 9, 13, 15, 19 et 23)
13	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	Oui c'est un bon début continuez comme ça (Élèves 9, 12, 15, 19 et 23) Ah super ! Vous avez ajouté quelques mouvements du corps c'est très bien. (Élèves 9, 12, 15, 19 et 23)

14	Élaboration	Positive Construction	Immédiat	C'est très bien mais essaye d'utiliser tout l'espace, si vous n'avez pas assez de place, vous pouvez aller là-bas. (Élève 2, 6, 11, 20 et 24) C'est beaucoup mieux et maintenant les rubans ne font plus de nœuds entre eux car vous êtes plus espacés. (Élève 2, 6, 11, 20 et 24)
15	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	Oui c'est un bon début continuez comme ça (Élèves 9, 12, 13, 19 et 23) Ah super ! Vous avez ajouté quelques mouvements du corps c'est très bien. (Élèves 9, 12, 15, 19 et 23)
16	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	C'est très bien surtout les échanges, ils sont très bien réalisés. (Élèves 3, 5, 7, 10 et 22)
17	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	Oui c'est bien continuez ! (Élèves 1,4, 8, 21 et 25)
18	/ (blessé)			
19	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	Oui c'est un bon début continuez comme ça (Élèves 9, 12, 13, 15 et 23) Ah super ! Vous avez ajouté quelques mouvements du corps c'est très bien (Élèves 9, 12, 13, 15 et 23)
20	Élaboration	Positive et constructive	Immédiat	C'est très bien mais essaye d'utiliser tout l'espace, si vous n'avez pas assez de place, vous pouvez aller là-bas. (Élève 2, 6, 11, 14 et 24)
21	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	Oui c'est bien continuez ! (Élèves 1, 4, 8, 17 et 25)
22	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	C'est très bien surtout les échanges, ils sont très bien réalisés. (Élèves 3, 5, 7, 10 et 16)
23	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	Oui c'est un bon début continuez comme ça (Élèves 9, 12, 13, 15 et 19) Ah super ! Vous avez ajouté quelques mouvements du corps c'est très bien (Élèves 9, 12, 13, 15 et 19)
24	Élaboration	Positive et constructive	Immédiat	C'est très bien mais essaye d'utiliser tout l'espace, si vous n'avez pas assez de place, vous pouvez aller là-bas. (Élève 2, 6, 11, 14 et 20)
25	Vérification de justesse	Positive	Immédiat	Oui c'est bien continuez ! (Élèves 1,4, 8, 17 et 21)

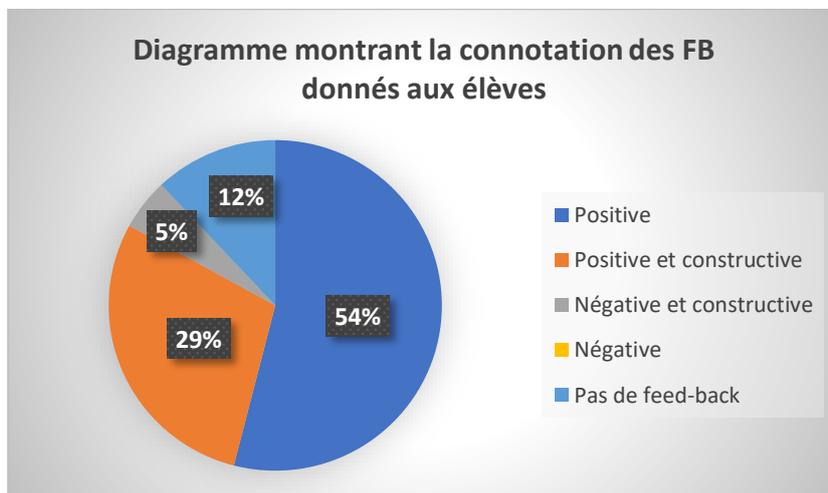
Source = Enseignant + vidéo

/ = n'a pas eu de feed-back dans la séance

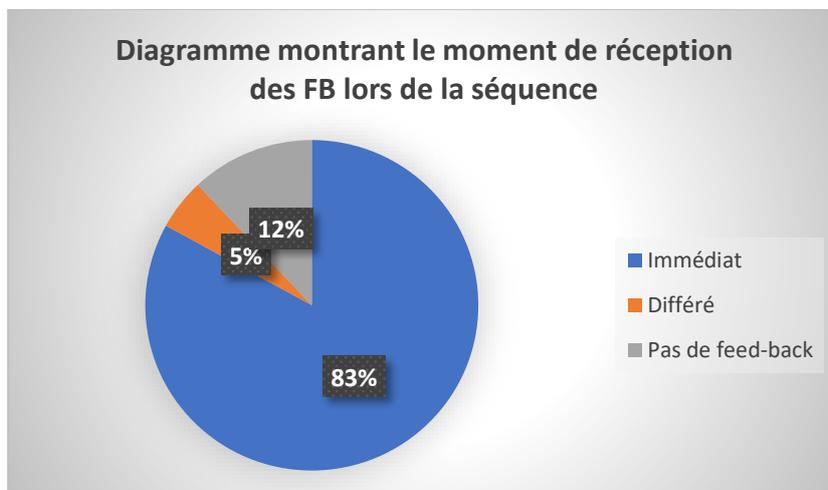
Annexe 11



Annexe 12



Annexe 13



Annexe 14

Tableaux montrant la différence d'estime de soi entre les deux moments de passation du questionnaire et le profil des élèves

Élève 1	Échelles	Différences d'estime de soi entre les différentes passations du questionnaire	Profil
	EG	(+) 0,5	
VPP	(-) 0,25		
E	(+) 0,75		
CS	(+) 0,25		
A	(-) 0,5		
F	(+) 0,5		

Élève 2	Échelles	Différences d'estime de soi entre les différentes passations du questionnaire	Profil
	EG	(+) 0,25	
VPP	(-) 1		
E	(+) 1		
CS	(+) 0,25		
A	(+) 1		
F	(+) 0,5		

Élève 3	Échelles	Différences d'estime de soi entre les différentes passations du questionnaire	Profil
	EG	(+) 0,5	
VPP	(+) 0,75		
E	0		
CS	(+) 0,75		
A	(+) 0,75		
F	(+) 0,75		

Élève 4	Échelles	Différences d'estime de soi entre les différentes passations du questionnaire	Profil
	EG	(+) 0,25	
VPP	0		
E	0		
CS	(+) 0,25		
A	(-) 1		
F	(+) 0,25		

	Échelles	Différences d'estime de soi entre les différentes passations du questionnaire	Profil
Élève 5	EG	0	3
	VPP	(+) 0,25	
	E	(+) 0,25	
	CS	(-) 0,5	
	A	(-) 0,25	
	F	(-) 0,25	

	Échelles	Différences d'estime de soi entre les différentes passations du questionnaire	Profil
Élève 6	EG	0	3
	VPP	(+) 1	
	E	0	
	CS	0	
	A	0	
	F	(-) 0,25	

	Échelles	Différences d'estime de soi entre les différentes passations du questionnaire	Profil
Élève 7	EG	0	3
	VPP	(-) 0,25	
	E	(+) 0,5	
	CS	(-) 0,5	
	A	(+) 1	
	F	0	

	Échelles	Différences d'estime de soi entre les différentes passations du questionnaire	Profil
Élève 8	EG	(+) 0,75	1
	VPP	(+) 0,25	
	E	0	
	CS	(+) 0,5	
	A	(+) 0,25	
	F	0	

Élève 9	Échelles	Différences d'estime de soi entre les différentes passations du questionnaire	Profil
	EG	0	
VPP	(+) 0,25		
E	(+) 1,25		
CS	(+) 1,5		
A	(+) 1		
F	(+) 1		

Élève 10	Échelles	Différences d'estime de soi entre les différentes passations du questionnaire	Profil
	EG	0	
VPP	(+) 0,75		
E	(+) 0,5		
CS	0		
A	(+) 0,5		
F	0		

Élève 11	Échelles	Différences d'estime de soi entre les différentes passations du questionnaire	Profil
	EG	(+) 0,25	
VPP	(+) 1		
E	0		
CS	0		
A	(+) 0,25		
F	(-) 0,25		

Élève 12	Échelles	Différences d'estime de soi entre les différentes passations du questionnaire	Profil
	EG	0	
VPP	0		
E	(+) 0,25		
CS	(+) 0,25		
A	0		
F	(+) 0,5		

Élève 13	Échelles	Différences d'estime de soi entre les différentes passations du questionnaire	Profil
	EG	(+) 0,25	
VPP	(-) 0,5		
E	(-) 1		
CS	(+) 0,25		
A	(-) 0,25		
F	(-) 0,5		

Élève 14	Échelles	Différences d'estime de soi entre les différentes passations du questionnaire	Profil
	EG	(+) 0,25	
VPP	(+) 0,75		
E	(+) 0,5		
CS	(+) 1,25		
A	(+) 0,75		
F	(+) 0,25		

Élève 15	Échelles	Différences d'estime de soi entre les différentes passations du questionnaire	Profil
	EG	(+) 0,75	
VPP	0		
E	(+) 1,25		
CS	0		
A	(+) 0,25		
F	(+) 1		

Élève 16	Échelles	Différences d'estime de soi entre les différentes passations du questionnaire	Profil
	EG	0	
VPP	0		
E	(+) 0,25		
CS	0		
A	0		
F	(+) 0,5		

	Échelles	Différences d'estime de soi entre les	Profil
--	----------	---------------------------------------	--------

Élève 17		différentes passations du questionnaire	3
	EG	(+) 1	
	VPP	(+) 0,75	
	E	(-) 0,75	
	CS	(+) 0,25	
	A	(-) 1	
	F	(-) 0,25	

Élève 18	Échelles	Différences d'estime de soi entre les différentes passations du questionnaire	Profil 1
	EG	(+) 0,5	
	VPP	0	
	E	0	
	CS	0	
	A	(+) 0,25	
	F	(+) 0,25	

Élève 19	Échelles	Différences d'estime de soi entre les différentes passations du questionnaire	Profil 1
	EG	(+) 0,25	
	VPP	(+) 0,75	
	E	0	
	CS	(+) 0,5	
	A	0	
	F	(+) 0,25	

Élève 20	Échelles	Différences d'estime de soi entre les différentes passations du questionnaire	Profil 1
	EG	0	
	VPP	(+) 1,5	
	E	(+) 0,75	
	CS	(+) 0,25	
	A	(+) 0,75	
	F	(+) 0,5	

	Échelles	Différences d'estime de soi entre les	Profil
--	----------	---------------------------------------	--------

Élève 21		différentes passations du questionnaire	1
	EG	0	
	VPP	(+) 0,5	
	E	(+) 0,5	
	CS	(+) 0,25	
	A	(+) 0,25	
	F	(+) 0,25	

Élève 22	Échelles	Différences d'estime de soi entre les différentes passations du questionnaire	Profil
	EG	(+) 0,25	1
	VPP	(+) 0,5	
	E	0	
	CS	0	
	A	(+) 0,5	
	F	(+) 0,25	

Élève 23	Échelles	Différences d'estime de soi entre les différentes passations du questionnaire	Profil
	EG	(+) 1	1
	VPP	(+) 0,5	
	E	(+) 0,25	
	CS	(+) 0,5	
	A	(+) 0,75	
	F	(+) 0,25	

Élève 24	Échelles	Différences d'estime de soi entre les différentes passations du questionnaire	Profil
	EG	(-) 0,5	3
	VPP	(+) 0,25	
	E	0	
	CS	(-) 0,25	
	A	0	
	F	(+) 1,25	

	Échelles	Différences d'estime de soi entre les différentes passations du questionnaire	Profil
Élève 25	EG	(+) 0,25	1
	VPP	(+) 1	
	E	(+) 0,5	
	CS	(+) 0,25	
	A	(+) 0,75	
	F	(+) 0,5	

Légende :

Jaune = Estime globale de soi (EG)

Vert = Valeur physique perçue (VPP)

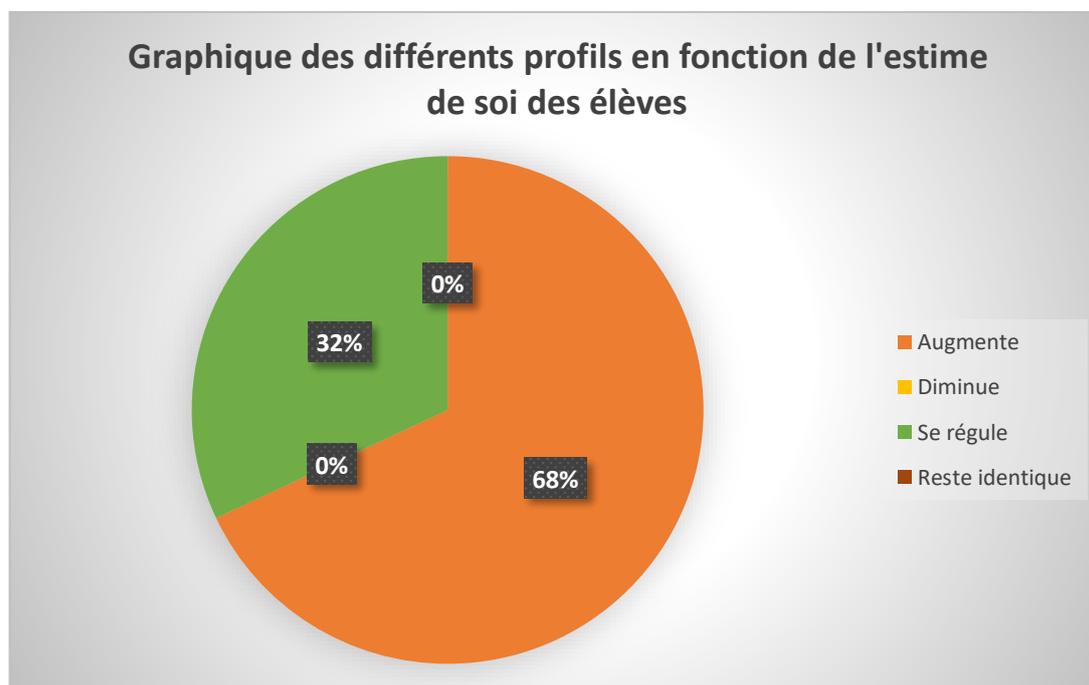
Bleu = Endurance (E)

Orange = Compétences sportives (CS)

Blanc = Apparence (A)

Gris = Force (F)

Annexe 15



Mots-clés : Estime de soi – bien être – Feed-back – EPS – gymnastique rythmique

Résumé en français : De nos jours, le bien-être est de plus en plus recherché dans notre société notamment dans le domaine scolaire. L'école a pour fonction d'assurer la santé mentale et physique des élèves tout en les accompagnant dans leurs apprentissages. En effet, les programmes de l'école préconisent le bien-être et la santé des élèves afin de promouvoir leur épanouissement, éviter le décrochage scolaire et de prévenir les comportements à risque comme la dévalorisation ou le mal-être. C'est pourquoi il est intéressant de travailler sur l'estime de soi en EPS. Ce mémoire portant sur la favorisation de l'estime de soi par des feed-back en gymnastique rythmique en classe de CM2 montre que l'enseignant peut donner des feed-back afin de guider, encourager les élèves dans leurs apprentissages. Notre étude est réalisée sur 25 élèves âgés de 10 à 11 et sur notre pratique enseignante. Pour agrémenter nos connaissances, nous avons recueilli des données issues d'articles scientifiques en lien avec l'estime de soi et les feed-back. Pour les recherches effectuées, nous nous sommes appuyés sur le questionnaire de Fox et Corbin (1989) que nous avons adapté au niveau de compréhension des élèves. Nous avons également utilisé l'enregistrement afin de recueillir tous les feed-back donnés par l'enseignant. Ce travail a montré que certains types de feed-back favorisent l'augmentation ou l'ajustement de l'estime de soi des élèves.

Résumé en anglais : Nowadays, wellness is more and more reach out in our society, especially in the domain of education. The function of the school is to ensure the mental and physical health of students while supporting them in their learning. Indeed, the school's programs advocate the well-being and health of pupils in order to promote their development, avoid dropping out of school and prevent risky behaviour such as low self-esteem or ill-being. This is why it is interesting to work on self-esteem in physical and sports education. This thesis on the promotion of self-esteem through feedback in rhythmic gymnastics in the CM2 class shows that the teacher can give feedback in order to guide and encourage the pupils in their learning. Our study is based on 25 pupils aged 10 or 11 and on our teaching practice. To add to our knowledge, we collected data from scientific articles related to self-esteem and feedback. The research was based on Fox and Corbin's (1989) questionnaire, which we adapted to the students' level of understanding. We also used the recording to collect all feed-back given by the teacher. This work has shown that certain types of feedback help to increase or adjust students' self-esteem.